

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

SPOLUPRÁCE INOVATIVNÍCH ŠKOL S RODINOU NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

COOPERATION BETWEEN THE INNOVATIVE SCHOOLS AND FAMILIES AT THE START ATTENDANCE

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Jana Kargerová, Ph.D.
Autorka diplomové práce:	Romana Olivíková
Studijní obor:	učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Forma studia:	kombinovaná
Diplomová práce dokončena:	listopad 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Spolupráce inovativních škol s rodinou na počátku školní docházky vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Mostě dne 30. 11. 2012

Podpis:

Děkuji paní Mgr. Janě Kargerové, Ph.D. a celé katedře primární pedagogiky za inspirativních pět let studia. Také děkuji své rodině a kolegům za nesmírnou trpělivost a neutuchající podporu.

Abstrakt

Tato práce si klade za cíl zmapovat míru a konkrétní formy spolupráce inovativních škol s rodinou na počátku školní docházky. Inovativní školou se zde rozumí škola, která děti učí číst genetickou metodou nebo která v primární škole vyučuje matematiku Fraus autorů Hejný, Jirotková, Slezáková-Kratochvílová, Michnová. V teoretické části zjišťuji, na jakých principech je založena nová koncepce matematiky Fraus a genetická metoda čtení, a dávám je do souvislosti s konstruktivistickým pojetím výuky a kompetencemi učitele. V širších souvislostech práce pojednává o práci s chybou a vyzdvihuje význam tvořivosti. V praktické části jsem použila metodu písemného dotazníku ke zjištění konkrétních forem spolupráce těchto škol s rodinou před i po vstupu dětí do 1. třídy. Dotazník také zjišťuje rozhodující impulsy učitelů pro změnu výuky matematiky a čtení a pozitiva, která učitel ve změně spatřuje.

Klíčová slova

základní škola, spolupráce rodiny a školy, nová koncepce matematiky Fraus, genetická metoda čtení, konstruktivistické pojetí výuky, práce s chybou, tvořivost

Abstract

This work's aim is to chart the extent and the actual forms of cooperation between innovative schools and families at the beginning of school attendance. In this case, innovative school is defined as a school that teaches children to read by the genetic method or that teaches the children in the primary school the Fraus mathematics by authors Hejný, Jirotková, Slezáková-Kratochvílová, Michnová. In the theoretical part, I find out the principles on which both the new concept of Fraus mathematics and the genetic method of reading are based, and I make a link between them and the constructivist conception of teaching as well as the teacher's competences. In a wider context, this work discusses the work with mistake and emphasizes the significance of creativity. In the practical part, I used the method of written questionnaire to find out the actual forms of cooperation between these schools and families before and after the children enter the first class. Also, the questionnaire finds out what are the teachers' crucial urges to change the way of teaching of mathematics and reading as well as what is the positive of this change in the teacher's view.

Key words

primary school, school-family partnership, new Fraus concept of mathematics, genetic method of reading, constructivist conception of teaching, work with mistake, creativity

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Rodina a škola	10
1.1 Rodina a škola v širších historických souvislostech	10
1.2 Bariéry spolupráce	11
1.3 Důvody pro spolupráci rodiny a školy	12
1.4 Role rodičů ve vztahu ke škole	14
1.4.1 Zkušenosti ze zahraničí	15
1.5 Budování partnerského vztahu	16
1.6 Možné formy spolupráce mezi rodinou a školou	19
1.6.1 Možné aktivity rodičů ve škole	21
1.6.2 Příklady dobré praxe	22
2 Současná rodina	26
2.1 Funkce rodiny	26
2.2 Proměny současné rodiny	26
2.3 Výchovný styl v rodině	27
3 Kompetence učitele a inovativní vyučovací metody	29
3.1 Kořeny formalismu	29
3.2 Inovativní škola a inovativní vyučovací metody	30
3.2.1 Konstruktivistický způsob výuky	32
3.2.2 RWCT	33
3.3 Podmínky, ve kterých se daří inovativním metodám	35
3.3.1 Zdravé učení	35
3.3.2 Práce s chybou	35
3.3.3 Tvořivost	37
3.3.4 Klima třídy	38

3.3.5 Osobnost učitele.....	39
3.4 Kompetence učitele	40
4 Matematika Fraus	44
4.1 Koncepce matematiky Fraus	44
4.2 Kontexty, ve kterých se žák pohybuje.....	47
4.3 Příručka učitele.....	49
4.4 Rodiče a matematika Fraus	50
5 Genetická metoda čtení.....	51
5.1 Malý historický exkurz.....	51
5.1.1 Počátkové čtení a psaní J.A.Komenského.....	52
5.2 Postup při výuce čtení genetickou metodou	53
5.3 Nová učebnice čtení nakladatelství Fraus	54
PRAKTICKÁ ČÁST	56
6 Výzkumný cíl	56
7 Použité metody	57
8 Výsledky a analýza dotazníkového šetření	58
8.1 Základní informace o škole, třídě a délce pedagogické praxe	58
8.2 Jak se kde učí I., II.	65
8.3 Impuls pro změnu.....	67
8.4 Spolupráce školy a rodiny – formy, motivace a zkušenosti	72
8.5 Kurzy, semináře, přednášky a jejich přínos.....	88
8.6 Genetickou metodu čtení doporučuji, protože	99
8.7 Matematiku Fraus prof. Hejného a kol. doporučuji, protože.....	103
Závěr.....	108
Literatura a další prameny	110
Přílohy	114

Úvod

Motivací pro téma mojí diplomové práce Spolupráce inovativních škol s rodinou na počátku školní docházky jsou mé vlastní rodičovské zkušenosti se školou.

Pamatuji si, jak jsem v roce 2004 vybírala školu pro svého syna, kde mě v nabídce u jedné školy v Mostě upoutala věta: „Děti se v naší škole učí číst genetickou metodou.“ Nevěděla jsem, co to je genetická metoda, zato jsem věděla od své maminky učitelky, že učit se číst leckdy děti „bolí“. A protože sama se pokládám za čtenáře vášnivého a domnívám se, že čtení knih může být přínosem pro každého člověka, bylo mi vždycky líto, když jsem se setkala s někým, kdo čte málo, nebo dokonce vůbec. Instinktivně jsem vycítila, že na škole, která začala děti učit číst „jinak“, bude asi větší šance, že se z dětí stanou „čtenáři“. Že tam budou pravděpodobně učitelé, kteří ve svém vývoji neustrnuli, hledají nové cesty k efektivnímu učení, a kteří se také umí domluvit, prosadit se, a změnu si před rodiči obhájit. Dnes vím, že to tak být nemuselo...ale naštěstí pro mé dítě to tak bylo. S druhou „láskou na první pohled“, matematikou Fraus autorů Hejný, Jirotková, Slezáková-Kratochvílová a Michnová, jsem se potkala na zdejší fakultě. Je mi líto, že se s touto koncepcí matematiky moje vlastní děti nesetkaly, a tak se snažím její myšlenky alespoň šířit.

Mám intenzivní pocit, že by se naše pojetí výuky nejen na primárním stupni mělo změnit – v přístupu k dětem, ve vyučovacích metodách i ve vzdělávacích cílech. Nemohu se zbavit pocitu, že jednou z brzdících sil je i rodičovská veřejnost, která si změnu nepřeje. Proto se zaměřuji na spolupráci školy s rodinou na počátku školní docházky, neboť, slovy Komenského, „na dobrém počátku všechno záleží“. Doufám, že tato práce by mohla ke změně některých postojů učitelů i rodičů ke vzdělávání svým nepatrným dílem přispět.

V teoretické části se budu zabývat podmínkami, ve kterých se daří spolupráci školy s rodinou, vyjmenuji důvody, pro které by škola s rodinou měla spolupráci vyhledávat, pojmenuji konkrétní formy možné spolupráce, které by se mohly stát inspirací pro další školy. Dále uvedu, na jakých principech je založena nová koncepce matematiky Fraus a genetická metoda čtení, a dám je do souvislosti s konstruktivistickým pojetím výuky a kompetencemi učitele jako nezbytnými předpoklady pro úspěšné zavádění inovativních metod.

V praktické části je mým cílem zmapovat míru a formy spolupráce mezi školou a rodinou. Předpokládám, že se v dotazníkovém šetření prokáže, že učitelé, kteří aktivně vyhledávají a do výuky zařazují inovativní prvky (pro účely této práce koncepci matematiky Fraus a výuku prvopočátečního čtení genetickou metodou, eventuálně zařazují prvky RWCT), budou také přikládat zvýšenou pozornost komunikaci a spolupráci s rodiči. Vedlejším cílem dotazníkového šetření bude zjištění, co bylo pro učitele tím nejmocnějším impulsem při zavádění inovací do výuky a jaký konkrétní přínos učitelé spatřují v nové koncepci matematiky a čtení genetickou metodou.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Rodina a škola

1.1 Rodina a škola v širších historických souvislostech

Vztah rodiny a školy promýšlel již Masaryk (1990), který se domníval, že má-li být učitel přítelem dítěte, má být také přítelem rodiny. Upozorňuje na to, že toto soužití učitele s rodinou vyžaduje velkou diskrétnost, mnoho přemýšlení i taktu.

Zdálo by se, že není nic přirozenějšího, než aby se ti, kterým leží na srdci osud dítěte, tedy rodiče a učitelé, spojili a společně usilovali o jeho co možná největší rozvoj. Proč tomu tak není, a rodiče s učitelem stojí často proti sobě a nenacházejí společnou řeč, naznačí následující řádky. Domnívám se, že pro to, aby učitel a rodič získali větší sebedůvěru k navázání hlubší spolupráce, je důležité porozumět tématu v širších souvislostech.

Rabušicová (2004) uvádí, že vztahy mezi rodinou a školou byly po dlouho dobu tradičně omezeny spíše jen na jednosměrný přenos informací a poskytování rad učitelů rodičům. Teprve v 70. a 80. letech začali být rodiče vyzýváni k tomu, aby školní brány překračovali častěji a systematictěji. V 90. letech došlo v řadě zemí k legislativním změnám, jež teprve rozšířily rodičovská práva nad rámec běžných konzultací o výsledcích vlastního dítěte.

Průcha (1999) podává zprávu o vývoji vztahu mezi rodinami a školami, jak probíhal v historii našich zemí. Před několika desetiletími se prosazovalo mínění o nutné spolupráci školy s rodinami žáků. Později se od tohoto pojetí upustilo a naopak se prosazoval názor o nevhodnosti zasahování rodičů do práce škol. Podle tohoto přístupu by měla být škola sama schopna vše zvládnout v době vyučování tak, aby ani děti, ani rodiče nebyli doma příliš zatěžováni školními záležitostmi. Na druhé straně se očekávalo, že rodiče jakožto pedagogičtí laici nebudou zasahovat do práce školy a vše přenechají profesionálům, tedy učitelům.

Je dobré si uvědomit, že škola v letech 1948 – 1989 představovala instituci s velkou mocí – dávala, nebo také nedávala doporučení ke studiu, jehož samozřejmou součástí byl tzv. kádrový posudek. Není divu, že se rodiče „drželi stranou“ a snažili se

na sebe neupozorňovat. Nebyl také možný výběr školy, a tak rodič, třebaže měl tisíce důvodů snažit se změnit například přístup učitele k dítěti, do školy nakonec ze strachu nebo z pocitu bezmoci nešel.

Dnes je úroveň komunikace a spolupráce mezi školou a rodičovskou veřejností podle Rabušicové (1996) ne příliš uspokojivá, neboť existuje bariéra v komunikaci mezi školou a rodinou zaviněná nedostatkem vzájemné důvěry a respektu, jehož původ leží v minulých špatných zkušenostech.

1.2 Bariéry spolupráce

Pokud připustíme, že rodiče mohou mít zábrany vstupovat do užšího kontaktu s učiteli, a porozumíme jejich obavám, jsme o kousek blíž k tomu, abychom rodičům porozuměli a bariéry se pokusili postupně rozpustit. Pakliže o to stojíme.

Feřtek (2011) uvádí několik příkladů bariér: třídní schůzky, kdy byl (a leckde stále je) na rodiče nasměrován učitelský monolog bez očekávání jakékoli odezvy. Pro rodiče jsou třídní schůzky potencionálně velmi stresovou situací, neboť se vystavují nebezpečí, že vyslechnou o svém dítěti něco nepříjemného. Další bariérou mohou být rodiče, kteří o školství mnoho nevědí, případně mají mnoho různých představ. Není divu, když koncepce školství se neustále mění a ani mezi odbornou veřejností nepanuje všeobecná shoda o tom, jak by vzdělávání mělo probíhat, jaké by měly být výstupy vzdělání a jak by se žáci měli hodnotit.

Významnou a podceňovanou bariérou mohou být špatné zkušenosti rodičů se školou, která je v jejich očích hlavně represivní organizací, ohrožující jejich osobnost. Proto někdy učitelé z rodičů mohou cítit potlačovanou agresivitu. Z psychologického hlediska je zajímavé, že rodičovská veřejnost je se stavem školství víceméně spokojená a necítí bytostnou potřebu něco měnit. Raději žijeme v tom, co známe, byť nám to nevyhovuje (známé nebezpečí), než zkusit věci dělat jinak (neznámé nebezpečí).

Bariérou pro rodiče může být také to, že obtížně prosazují svoje názory, protože to neumí. Poslední překážka se jistě také týká učitelů, protože otevřeně a neagresivně diskutovat se ve škole neučili. Odborníky na komunikaci by však měli být učitelé, a tak je na nich udělat první krok.

1.3 Důvody pro spolupráci rodiny a školy

Mnozí pedagogové tvrdí, že bez dobrých vztahů a kooperace mezi rodiči a školou nemůže vzdělávání úspěšně fungovat. Jiní pedagogové naopak tvrdí, že oni jsou experti na vzdělávání a rodiče k tomu nepotřebují. Stejně protichůdné názory nacházíme i u rodičovské veřejnosti. Ten spor není mladý.

Domnívám se, že rodiče, kteří se zajímají o vzdělávání svých dětí, jsou k možnosti spolupráce se školou otevření. **Koho je pravděpodobně třeba „přemlouvat“, budou zřejmě rodiče s nižším sociálním statutem, kteří mají vlastní nedobré vzpomínky na školu a z nich vyplývající nechuť mít se školou jakékoli jiné vztahy než ty nejnutnější. A tito rodiče se také budou pravděpodobně cítit ve vztahu ke škole velmi nejistě, až bojácně.** Také budou mít pravděpodobně více problémů vztahových, ekonomických i jiných. Především těm je třeba pomoci překonat bariéru, neboť pokud nezískáme právě tyto rodiče, budou je jejich děti asi ve vztahu ke škole a ke vzdělávání vůbec napodobovat. O takových žácích pak učitelé mluví jako o žácích „slabších“, „problémových“ apod.

Proč by měli učitelé doslova táhnout slabší děti nahoru? Pokud pro tuto chvíli pomineme důvody etické, tak prostě proto, aby tito žáci nestáhli ostatní žáky dolů. A později nás všechny.

K poznání, že spolupráce s rodinou zvyšuje efektivitu učení, se pedagogika dopracovala teprve nedávno (Průcha, 2000). **Předtím dlouho převládalo pojetí, že edukační role rodiče a edukační role školy se značně odlišují: úlohou školy je vzdělávat, a do této činnosti nemají rodiče zasahovat. Na druhé straně úlohou rodičů je vychovávat, a k tomu zase škola má omezené možnosti. Teprve v 80. letech se začalo od tohoto pojetí upouštět.** Zejména v zemích s vážnými problémy ve fungování a výsledcích školního vzdělávání (USA, Velká Británie aj.) se postupně prosazoval jiný přístup. Škola a rodina musí spolu komunikovat a kooperovat. To se nejvíce týká dětí ve škole neúspěšných, dětí nedokončujících povinné školní vzdělávání aj., kde škola sama nestačí tyto negativní jevy eliminovat. Protože se to ponejvíce týkalo dětí ze sociálně znevýhodněných rodin a z rodin etnických minorit, je přirozené, že se tyto požadavky týkaly nejdříve především těchto rodin. Dospělo se tak k široké oblasti teorie, výzkumu a praktických aktivit označované nejčastěji jako partnerství

rodiny a školy (school-family partnership), která zahrnuje různé souvislosti, zpočátku zejména právního charakteru.

Realita vztahů ukazuje, že se jedná o živou a složitou oblast zahrnující řadu vlivů od postojů, názorů a předsudků rodičů a veřejnosti vůči konkrétní škole i systému vzdělávání jako takovému přes rozdílné výchovné styly uplatňované v rodinách při výchově dětí až po místo, které zaujímá vzdělání a vzdělávání v hodnotovém žebříčku rodin. Kasíková a Straková (2011) zdůrazňují **požadavek spravedlivého přístupu ke vzdělání pro všechny z důvodů etických**, neboť kvalitní vzdělání určuje naše pracovní uplatnění, příjem a společenské zařazení, z důvodů **ekonomických**, neboť vzdělaný člověk nezatěžuje tolik sociální ani zdravotnický systém a v neposlední řadě, a možná především, **z důvodu větší soudržnosti ve společnosti**.

V zásadě můžeme vymezit dvě oblasti vztahů mezi rodinou a školou (Průcha, 2000). První oblast zahrnuje postoje, hodnotové orientace, názory a předsudky, které rodiče sdílí vůči konkrétní škole, celému školství a vzdělávání vůbec. Druhou oblastí rozumíme interakci rodičů s konkrétní školou, případně kooperaci s ní. V České republice z šetření z r. 1993 (Průcha, 2000) v 11 zemích OECD vyplynulo, že 77 % rodičů nesdílí postoj, že převažující odpovědnost za výchovu mladých lidí má nést rodina.

O důvodech snahy zbavit se zodpovědnosti můžeme spekulovat: rodiny jsou více dysfunkční než funkční a samy cítí, že na výchovu dětí nestačí? Nebo jsou dnes děti spíše než dětmi svých rodičů dětmi své doby (médiu, vrstevníci apod.)? I přes fakt, že se rodiče k zodpovědnosti za výchovu svých dětí příliš nehlásí, rodiče stále zůstávají významnými aktéry výchovy a vzdělávání mladých lidí, a proto je jejich komunikace a kooperace se školou důležitá.

Rabušicová (2004) uvádí, že **pokud mají rodiče, stejně jako učitelé, vhodné podmínky, mohou ve vzdělávacím procesu uplatnit své silné stránky, jsou schopni prosazovat svoje zájmy a činit odpovědná rozhodnutí**. Mezi důvody pro spolupráci můžeme počítat, i když to není vždy výslovně vyjádřeno, také snahu vytvářet veřejnou kontrolu nad tím, co se odehrává v do jisté míry uzavřených školách.

Rabušicová podle Simonové (2004) ukázala důležitost rodinné diskuse o dalších vzdělávacích plánech dítěte: tam, kde rodiče hovořili na toto téma se svými dětmi, se jejich výsledky v matematice a v angličtině zlepšily. Domácí rozhovory o důležitosti

vzdělání navíc zřetelně přispívalo ke zlepšení chování ve škole a ke zlepšení přípravy do školy.

Kasíková a Straková (2011) říkají, že spolupráce školy s rodiči vyžaduje od učitelů velmi profesionální a angažovaný přístup. S uvedeným tvrzením souhlasím, a i proto jsem v dotazníkovém šetření položila otázku, zda se učitelé zúčastnili nějakého kurzu, semináře, přednášky, jejichž předmětem zájmu by byla komunikace školy s rodinou. **Škola je u nás stále vnímána jako do větší či menší míry uzavřená instituce, a proto to musí být právě ona, kdo dveře otevře a pozve rodiče dál.** Spolupráce rodiny a školy je zatím spíše na okraji zájmu obou skupin.

1.4 Role rodičů ve vztahu ke škole

Podle Průchy (1996) vývoj vymezil rodičům tři hlavní role, pokud jde o formální vzdělávání dětí: **rodiče jako vzdělávatelé, rodiče jako klienti a nakonec rodiče jako ti, kteří věci ovlivňují.**

Co se týče první role rodičů jako vzdělávatelů, ukázalo se, že zejména v období povinné školní docházky je edukační role rodičů nenahraditelná: především předávání hodnotových vzorců nemůže být zvládnuto pouze školou.

Roli rodičů jako klientů si vzdělávací instituce začaly připouštět během posledního desetiletí a tato role začíná sílit, zvláště v rámci snah o zkvalitnění a zprůhlednění činnosti škol. Tato role se naplňuje také při rozhodování rodičů o volbě školy pro své děti.

Třetí role rodičů, tedy aktivní ovlivňování školství, je zatím v začátcích. Rodiče, i přes alarmující výsledky mezinárodních srovnávacích testů v oblasti vzdělávání, zůstávají pasivními účastníky v oblasti školské politiky a místo, aby pomáhali prosazovat změny ve vzdělávání, nečítka se snaží zachovat stávající status. **Je to překvapující, pokud zároveň tyto rodiče uvádějí, že na školu nemají dobré vzpomínky a i v dospělosti ji vnímají spíše negativně. Znamé, i když nevyhovující podmínky, jsou zřejmě pro svoji předvídatelnost přijatelnější, než pokus vydat se novou cestou, kde na nás může (ale také nemusí) čekat neznámé nebezpečí.** Mají-li rodiče sehrávat aktivní roli v rozvoji svých dětí, potřebují lépe porozumět procesům jak v rozvoji svých dětí, tak procesům vyučovacím.

Šedřová (in Rabušicová, 2004, str. 126) cituje ředitele základní školy, který na otázku po osobní motivaci spolupráce školy s rodinou říká, že **vztah s rodiči je pro něj v první řadě součástí procesu budování občanské společnosti a výchovy žáků k občanství:**

„Mým skutečným tématem je občanská společnost a sním o tom, že vztahy v obci se změni, když se budeme víc znát a nebudeme lhostejní k těm věcem, který se odehrávají u nás na sídlišti...Já jsem vnímal školství jako příležitost komunikace s poměrně širokou skupinou lidí v tom sídlišti, který jsem vnímal jako něco šíleně anonymního, s čím jsem se jako chlapec z dědiny nemohl nějak srovnat...To znamená mým motivem je, aby lidi dostali příležitost zažít pocit, že můžou něco dobrýho udělat.“ Zástupce ředitele dále uvádí, že spolupráci s rodiči zpočátku nevnímal jako problém nebo prioritu. Jeho primárním cílem bylo změnit přístup k žákům: *„Když jsem učil, tak jsem neměl pocit, že bych nějak málo spolupracoval s rodiči. Ale jak jsme začali s ředitelem měnit vztahy učitel – žák, tak z toho vzešla i změna vztahů učitel – rodič. Dali jsme si za úkol začlenit skupiny takzvané problémových žáků. A platí, že čím víc kontaktů s dětmi, tím víc kontaktů s rodiči.“* Jedná se o zajímavé svědectví člověka, na jehož počátku nebyl úmysl navázat s rodiči bližší kontakt, nebo dokonce spolupráci za účelem zkvalitnění například domácí přípravy dětí nebo celkového zefektivnění vyučovacího procesu. Na počátku byl úmysl změnit přístup k žákům, a pak se přirozeně změnil i vztah učitel – rodič. Rodič v občanské roli je jistě vzácný, ne však více než učitel v této roli. Zde **u pana zástupce ředitele sehrál občanský postoj významnou úlohu v proměně vztahů školy směrem k rodičovské veřejnosti.**

1.4.1 Zkušenosti ze zahraničí

Při pohledu do zahraničí, kde mají přeci jen v oblasti zapojování rodičů do života školy náskok, zjistíme, že se jednotlivé země odlišují v tom, zda kladou důraz na individuální, či naopak na kolektivní práva rodičů (Průcha, 1999).

Individuální práva rodičů v České republice zahrnují především **právo rodičů na svobodnou volbu školy. Tuto výhodu bychom si měli jako občané hýčkat a dobře hlídat, neboť to je jeden z mála nástrojů, jak přimět školy, aby využívaly nových poznatků z pedagogiky a psychologie a aplikovaly je do praxe.** Přitom ve většině zemí platí, že tato volba je omezena místem bydliště. Tím se vysvětluje, proč se

některé rodiny v zahraničí kvůli kvalitnímu vzdělání svých dětí stěhují... K individuálním právům patří také právo na informace o výsledcích vzdělávání a na informace o vnitřní organizaci školy, jejím řízení a hospodaření.

Kolektivní práva rodičů se týkají jejich zastoupení v řídicích či poradních orgánech školství. Toto zastoupení může být na úrovni školy, obce či regionu, nebo dokonce na úrovni národní. Ve většině zemí jsou kolektivní práva zajišťována na úrovni škol a obcí a jen několik zemí umožňuje účast rodičovského řízení školství také na střední úrovni, nebo dokonce na úrovni centrální. K těmto zemím patří Norsko, Švédsko a Německo, kde mají rodiče zastoupení na všech úrovních řízení školství. Ačkoliv jsou v mnoha evropských zemích rodiče zastoupeni podle zákona v orgánech řízení školství, jejich pravomoci jsou omezeny na poradní činnost. **Čeští rodiče se neúčastní rozhodování, ani se nepodílejí na poradní činnosti. Je to nejspíš důsledek celkově nízké důsledky celkově nízké občanské angažovanosti vůbec.**

To, že si rodiče nevydobyli legislativně založené pravomoci k ovlivňování školství na národní úrovni, je jen špička ledovce. Koneckonců i ti, kteří by se rozhodně měli spolupodílet na změnách v systému vzdělávání, kteří by měli být žádáni o radu, tedy učitelé, i ti se často dozvídají, stejně jako všichni ostatní, o chystaných návrzích na poslední chvíli, v době, kdy už nejde nic změnit.

1.5 Budování partnerského vztahu

Obecně se má za to, že partnerský vztah nastává mezi lidmi a institucemi tehdy, když se obě strany vzájemně respektují, přijímají postavení a přínos druhé strany pro daný proces a jsou ochotny diskutovat o tom, jak mohou ve vzájemné spolupráci či součinnosti daný proces zlepšit (Trnková in Rabušicová, 2004). **Je zřejmé, že partnerství mezi rodinou a školou je spíše ideálem než běžně žitou skutečností. Aby mohl být tento ideál uskutečňován, je třeba vytvořit prostor k naslouchání a informování, ale také, a dost možná, že hlavně, ke společné činnosti a rozhodování.**

Bull (1989 in Rabušicová 2004) doporučuje při budování partnerských vztahů mezi rodiči a školou postupovat v těchto krocích:

- Informování – rodiče mají vědět, jak se dítěti ve škole daří, ať již v učení nebo ve vztazích, zrovna tak jako jaké jsou vzdělávací plány školy apod.

- Vysvětlování – rodiče by měli rozumět tomu, co se ve škole děje a proč.
- Pozorování – rodiče by měli dostat možnost nahlédnout do skutečného života školy, nejprve třeba při zvláštních příležitostech a posléze i v běžném vyučování.
- Účast – rodiče by měli dostat příležitost skutečně pomoci učiteli, ať již jako výpomoc při akcích mimo školu nebo jako asistenti při výuce.
- Rozhodování – s rostoucí znalostí školy by měli rodiče dostat příležitost zapojit se do procesu rozhodování o škole.

Rovněž Kropáčková (2008) uvádí, že kvalitní spolupráce školy a rodiny je významným faktorem podporujícím efektivitu vzdělávání. Spolupráce rodiny a školy by měla být založena na důvěře, fungující výměně informací, obousměrné komunikaci mezi učiteli a rodiči a na využití praktických a efektivních forem dialogu.

Helus (2007) přináší zajímavé tvrzení, a totiž **porovnáme-li proměnu společnosti s proměnou instituce školy, musíme konstatovat, že škola se mění relativně pomalu**. Pedagogická teorie sice čas od času přináší radikální názory, vyžadující hluboké a zásadní přeměny školy, avšak praxe vyučování a učení bývá vůči nim značně odolná. Někteří sociologové hovoří o škole jako o „líné instituci“, neochotné a neschopné pohotově integrovat do systému svého fungování výdobytky vědy, využívat nových zkušeností apod. Téma změny školy se zhruba od poloviny 60. let 20. století dostává stále naléhavěji na pořad dne.

Škola nežije jen svým vnitřním životem, ale má také svůj kontext, vlivy, které souvisejí s charakterem společnosti. Nacházíme se v éře globalizace, která představuje sílící tendenci propojovat části světa s částmi jinými a vytvářet tak systém prostupujících se souvislostí. Patrné je to zejména na koloběhu informací. **Globalizace přináší i tzv. „efekt motýlích křídel“¹ – i poměrně nepatrná událost na jednom**

¹ Motýlí efekt, nebo také efekt motýlího křídla, vyjadřuje citlivou závislost vývoje systému na počátečních podmínkách, jejichž malé změny mohou mít za následek velké variace v delším průběhu. Název se vztahuje k myšlence, že i něco tak malého, jako třepetání motýlích křídel, může v konečném důsledku vyvolat tajfun třeba i někde na druhé polovině světa. Tento pojem poprvé použil E. Lorenz v prosinci 1979 na své přednášce *“Predictability: Does the flap of a butterfly’s wings in Brazil set off a tornado in Texas?”* přednesené na zasedání Americké asociace pro pokrok ve vědě ve Washingtonu, USA. Zdroj: http://cs.wikipedia.org/wiki/Mot%C3%BDI%C3%AD_efekt

konci světa ovlivní svět na konci druhém. Narůstá tedy úloha školy otevírat před žáky možnosti jejich rozvoje, prohlubovat porozumění sama sobě i světu a usilovat o jejich aktivní účast ve světě. **Vše je proměnlivé a nikdo nemůže s určitostí říci, jak bude náš svět vypadat za pět let. Před učiteli stojí výzva, jak děti na tuto proměnlivost připravit a orientovat se, poradit si v nejistých podmínkách, jejichž podobu zatím neznáme.** Narůstá úloha školy rozvinout v nastupující generaci možnosti nezávislosti, svobody, tvořivosti, ale současně neopomíjet zásadní význam vědomí zodpovědnosti, sounáležitosti a hlubšího smyslu svobodného rozhodování.

Možný (2002) mluví v této souvislosti o měnící se povaze placené práce. Zvyšující se nároky na schopnost rychle se orientovat a odpovědně dostát měnícím se podnětům jsou bytostně vlastní stále většímu počtu pracovních příležitostí. Svět se mění rychlostí dosud nevídanou a tempo změn se stále ještě zrychluje. **Možný soudí, že lidé musí investovat svůj čas a neanonymní energii do společné dobré věci. Zmiňuje občanské sdružení, které představuje základní nástroj občanské aktivity** a na konci minulého režimu jej reprezentovalo jen několik desítek sdružení ochránců přírody. Oproti tomu na počátku 21. století pracovalo v České republice na čtyřicet tisíc různých občanských sdružení. Občanská společnost ve svém systému občanských sdružení, spolků, klubů, komor a asociací jen institucionalizuje sociální kapitál občanů na úrovni vyšší, než jsou příbuzenské vztahy a známosti z práce. **Jemné vědomí nerozlučitelného sepětí vlastních zájmů se zájmy těch ostatních a vědomí odpovědnosti se tu teprve vyvíjí.**

Je patrné, že současné napjaté vztahy mezi rodičovskou veřejností a učiteli vyplývají ze vzájemného strachu, obav, nejistoty, ale také lhostejnosti, rezignace a únavy. Ocítáme se v bludném kruhu, protože podle výzkumů je většina rodičů se školou spokojená. Nemůžeme však předpokládat, že se bez aktivní účasti a podpory rodičů školství změní. Vývoj za poslední desetiletí ukazuje, že k zásadní proměně vzdělávacího systému nestačí jen snaha některých učitelů a příslušné zákony. **Změny probíhají tak pomalu také proto, že rodičovská veřejnost potřebu změny necítí a má pocit, že škola vždy byla, je a bude otravnou represivní institucí a že je to tak dobře.** Proto je tak důležité získat rodiče na svou stranu a ukázat jim, že škola může být mnohem přívětivější a efektivnější.

Realizace partnerství by se neobešla bez rozvoje komunikace a spolupráce, které má dobře promyšlené a zdůvodněné program škol podporujících zdraví. V činnosti školy podporující zdraví má princip rozvíjení spolupráce dvě funkce: jednak je jejím cílem a jednak metodickým prostředkem účinného a propojeného poznávání světa a vytváření žákovských postojů a kompetencí. **Skutečná spolupráce nejen že odlišnosti vítá, ale dokonce na nich staví. Namísto dělení svých členů na „lepší“ a „horší“ (jednání výhra/prohra se všemi důsledky), pracuje dobrý tým mnohem efektivněji – nevyčerpává se soupeřením, ale snaží se využít potenciálu každého svého člena** (Havlíková, 2006). Škola se stává stále více nahraditelnou ve své funkci předávání informací, není však nahraditelná ve své funkci socializační, která spočívá na prvním místě v rozvíjení komunikace a spolupráce.

1.6 Možné formy spolupráce mezi rodinou a školou

Mnozí učitelé již sami pociťují, že je potřeba rodiče vtáhnout do života školy, někdy dokonce vidí, že je potřeba rodiče vtáhnout aspoň do života dětí, ale neví, jak na to. Tradiční třídní schůzky asi nejsou tou pravou platformou, na které se dá rozvinout hlubší spolupráce. Dobrou inspirací je útlá knížka Rodiče vítání. Feřtek (2011) tu přináší mnoho konkrétních, podrobně rozpracovaných nápadů možné spolupráce školy a rodiny. Jsou to:

Zápis. Dříve jen slavnostní okamžik, dnes klíčový okamžik školního marketingu. To, že dítě přijde k zápisu, ještě zdaleka neznamena, že do školy skutečně nastoupí. Dobrý pocit ze školy může podpořit výstava školních prací a informačních materiálů, které už nabízejí leckde, ale ne všude je zvykem, že si rodiče mají na chodbě kam sednout a nemusejí stát ve frontě přede dveřmi první třídy. Pozor na častý návyk učitelů komunikovat s každým, jako by neuměl do pěti počítat.

Třídní schůzky, které představují nejtradičnější způsob setkávání učitelů s rodiči, existují na každé škole. Přiznám se, že pro mě jako rodiče není zajímavé jít na třídní schůzky, pokud vím, že se nedozvím nic jiného, než to, co sama vidím v sešitech, notýsku a žákovské knížce. Některé školy již pochopily, že informace o prospěchu mohou putovat jinými kanály a věnují čas třídních schůzek výhradně debatě s rodiči o dalším směřování školy. Mnoho škol nabízí **konzultaci v trojici učitel – žák – rodič.**

Vánoční besídka, akademie, koncerty. Pokud se školy rozhodnou věnovat se těmto větším projektům, je důležité je zorganizovat tak, aby rodiče mohli opravdu přijít – například besídka od deseti dopoledne ve všední den nenaznačuje, že by škola opravdu stála o to, aby rodiče přišli.

Výstavy a jarmarky. Dříve patřilo spíše do nabídky inovativních škol, dnes dělají školy běžně. Rodiče můžeme požádat o drobnou službu – dopravu, radu apod. To je také hlavním smyslem podobných akcí – aby rodič přicházel do školy jako rovnoprávná osoba. Rodič také zažije, že i příprava zdánlivě nenáročné akce je pracná. A při práci je kontakt jednodušší... Aby se věc povedla, je dobrá organizace je podmínkou.

Sportovní odpoledne. Školy oslovují jinou skupinu rodičů, kterým kulturní akce nic neříkají. Je důležité myslet na to, že ne všichni rodiče jsou soutěživé typy.

Zahradní slavnost a táborák. Zde je výhodou neformální atmosféra. Učitel vidí, jak se rodiče a děti k sobě vzájemně chovají, zároveň má příležitost neformálně si popovídat.

Třeštková (in Černý, Walterová 1995) říká: „Například na konci roku si žáci vždycky organizovali „zahradní slavnost“. Děti se musely dohodnout, kdo co připraví, zajistí a upeče. Všichni se snažili odvést maximální výkon...“

Kurikulární odpoledne. Je velmi důležité, aby škola rodičům vysvětlila, co a proč dělá. Není od věci předvést například čtenářskou dílnu nebo vysvětlit, v čem spočívá reforma, o níž se tolik let mluví. Mnoho konfliktů mezi rodiči a učiteli pramení z neinformovanosti. Na některých školách se pořádají dny otevřené výuky, rodič tedy může přijít bez ohlášení a to zvyšuje pravděpodobnost, že skutečně přijde.

Vzdělávací semináře – není totéž jako kurikulární odpoledne. Semináře lektoruje někdo jiný než učitel, pro rodiče je to tedy autorita zvenčí. U některých kontroverzních témat, jako je například naprosto nová koncepce matematiky Fraus, je žádoucí pozvat si odborníka „zvenku“, aby rodiče viděli, že se nejedná o nepromyšlený experiment učitelů s jejich dětmi. Na kurikulární odpoledne přijde jen rodič, který o setkání tohoto druhu opravdu stojí, takových rodičů nebude pravděpodobně mnoho. Domnívám se, že to nevadí, protože funguje přenos mezi rodiči, kteří si informace předají.

Pokud škola nabízí množství různorodých aktivit, zvyšuje se podle mě pravděpodobnost, že se rodina opravdu zapojí.

Průzkum z jara 2011, který si nechala udělat obecně prospěšná společnost EDUin², ukazuje, že to se zájmem rodičů o komunikaci se školou není tak špatné, jak se obecně předpokládá. Je nečekané, že o vzdělávací filosofii školy se zajímá víc než třetina rodičů! 40 % rodičů by chtělo navštívit výuku, přes 50 % rodičů se zároveň domnívá, že škola nevytváří pro lepší komunikaci podmínky. Škola je instituce a lidé se tu mají větší šanci domluvit než rodiče, kteří se často ani neznají. A proto by měla první krok směřující ke spolupráci udělat škola.

1.6.1 Možné aktivity rodičů ve škole

Školy by měly udělat první krok v nabídce spolupráce směrem k rodině, protože rodiče se mnohdy neznají a pro učitele ve škole je snadnější se domluvit. Dalším důvodem je fakt, že škola v očích rodičů představuje uzavřenou, nepřístupnou instituci, a proto by to měla být právě škola, která spolupráci navrhne.

První kapitolu vztahů představuje spolupráce v oblasti vzdělávání, kdy učitel rodiče seznamuje a diskutuje s nimi o filozofii školy, vzdělávacím obsahu, o metodách a formách práce ve třídě apod. Druhou kapitolu vztahů představuje spolupráce, kdy rodič vstupuje do školy jako pomocník více pro školu jako takovou než jen pro svoje vlastní dítě.

Feřtek (2011) uvádí příklad škol, které mají s tímto druhem pomoci už jisté zkušenosti a dokážou uvést pozitiva konkrétní formy pomoci, ale také upozornit na možná nebezpečí. Častým případem bývá sponzoring. Samozřejmostí by mělo být oslovení a jasně vymezený účel peněz, případně částka a také dárcovská smlouva a transparentnost toku použitých peněz. Informace by měly být vyvěšeny na webu. Rodiče mohou k aktivitě motivovat pravidelně rozesílané čtvrtletníky se shrnujícími údaji o aktuální finanční situaci školy a přehled nejnovějších finančních darů.

² Občansky prospěšná společnost, která se systematicky věnuje propagaci vzdělávání a veřejnosti zprostředkovává přehled o všem, co se ve vzdělávání děje. Za pomoci odborníků přináší pravidelné, rychlé a nezávislé komentování událostí ve školství a vzdělávání, zpřístupňuje otázky a trendy současného vzdělávání srozumitelnou formou. Šíří informace a popularizuje výsledky výzkumů a studií. Zakladateli jsou Tomáš Feřtek, Lucie a Zdeněk Slejškovi. Zdroj: <http://www.eduin.cz/category/o-nas/>

Zajímavým podnětem mohou být rodiče jako zakladatelé sdružení na podporu školy – rodiče jsou pak nezávislí, mají vlastní účet, stanovy, peníze. Sdružení přispívá k vyváženosti pozic a tak k otevřenějšímu dialogu. Zatím spíše ojedinělým způsobem spolupráce je situace, kdy rodiče působí jako experti, poradci a řemeslníci. Feřtek upozorňuje, že mezi výpomocí a zneužíváním je velmi tenká a individuální hranice. Naopak již celkem obvyklým způsobem výpomoci jsou rodiče jako vedoucí zájmových kroužků, smysluplnější je však využít rodiče v rámci příležitostných rukodělných dílen jako lektory. Umožňuje to větší obměnu lektorů než pravidelný kroužek.

Komunikace s co nejširším spektrem rodičů je hlavním smyslem všech těchto akcí.

1.6.2 Příklady dobré praxe

Říká se, že příklady táhnou... Cílem školy by mělo být vedení partnerského dialogu. Rodiče ani učitelé na něj však nejsou vzájemně zvyklí a může je proto znejišťovat. Hlavní je, aby rodiče škole důvěřovali, teprve pak se může rozvinout spolupráce. Za samozřejmé bych ráda považovala možnost, aby rodič mohl navštívit výuku. Školy, které se v tomto směru rodičovské veřejnosti otevřely, konstatují, že děti si velmi rychle zvykly na přítomnost „cizích“ a už je příliš neregistrují. A jelikož této možnosti využívá jen malé procento rodičů, učitelé se více návštěv nemusejí obávat. Změny je nutné zavádět postupně a vysvětlovat jejich smysl, aby se rodiče nevylekali. **Komunikace s velkou skupinou dospělých není samozřejmá dovednost** – pro začátek může pomoci odborná literatura, nebo je možné využít komunikační kurz.

Feřtek (2011) uvádí mnoho příkladů dobré praxe. V základní škole v Klánovicích v rámci třídní schůzky prvňáků učitelka prakticky předváděla novou metodu, jak se děti učí číst, a rodiče si ji v roli dětí mohli vyzkoušet spolu s organizací hodiny, která se hodně liší od dob, kdy sami chodili do školy. Pokud rodičům vysvětlíme formou hry systém a metodu výuky, mohou se s dětmi daleko lépe připravovat. Rodiče tak také spíš přijmou roli toho, kdo může učiteli pomoci. V ZŠ Kunratice zase pochopili, že dlouhodobá práce s rodičovskou komunitou je důležitá a je třeba s ní začít od první třídy. Ve školách se toho mnoho mění a i dobré školy věnují málo energie vysvětlování rodičům, proč něco dělají jinak. V Kunraticích naopak spolupráci s rodičovskou veřejností věnují mnoho pozornosti a například v rámci

posezení v „kavárně“ objasňovali, proč učí podle vlastního vzdělávacího programu. To jsou věci, kterým potřebuje rodič rozumět a potřebuje vědět, že učitelé nevystavují děti neodbornému zacházení.

Kreislová (2009) má bohaté zkušenosti s rodiči prvňáčků a říká, že na první pracovní schůzce je jejím cílem navázat partnerské vztahy s rodiči žáků, domluvit se na pravidlech vzájemné spolupráce (kdy a kde se budou setkávat, jakým způsobem se budou kontaktovat a předávat si informace) a **dává prostor pro vzájemné seznámení rodičů!** Podle ní nesmí učitel v žádném případě zapomenout na zajištění bezpečného a příjemného prostředí. Je také nezbytné promyslet uspořádání třídy, aby mohli rodiče mezi sebou dostatečně komunikovat. Navrhuje konkrétní scénář – setkání v kruhu, přivítání a seznámení s programem napsaným na tabuli (tzn. od začátku s rodiči pracuje stejným způsobem jako potom s dětmi a není třeba žádné velké vysvětlování).

Pro první schůzku a další setkání nabízí několik aktivit ověřených vlastní zkušeností – jedním z nich je dotazník **„Po stopách školní docházky.“** V úvodu zařazuje aktivitu navozující pohodovou atmosféru a odlehčí situaci. Rozdá rodičům dotazník a vyzve je k pátrání ve skupině. Předem se dohodnou na pravidlech, která budou při aktivitě dodržovat. Upozorňuje na detail, že aby se seznámili rodiče v celé skupině, neměla by se jména v dotazníku u jednotlivých sdělení opakovat. Dotazník obsahuje výzvu „Hledej toho, kdo: chodil do málotřídní školy, dojížděl do školy, měl v první třídě pana učitele, měl ve třídě kamna, chodil za školu, zpíval ve školním sboru, hrál ve škole divadlo, měl ve škole velký průšvih - jaký.“ Otázky jsou nevtíravě osobní a poskytují mnoho prostoru pro vzpomínání a vzájemné sdílení.

Jako další činnost nabízí Kreislová **aktivitu s fotografiemi**, které vybere již při příchodu rodičů. Fotografie rozloží uprostřed kruhu a požádá rodiče, aby si je pořádně prohlédli. Společně pak odhadují, čí dítě je na fotografii a postupně si fotky předávají. Oslovený rodič vždy potvrdí správnost, představí své dítě a doplní větu: „Jsem na své dítě pyšný/-á, protože...“. Dalšími možnostmi jsou **vzájemné představování a volná diskuse**.

Aktivitou, která se nejvíc vztahuje k tématu hlubší spolupráce, je zřejmě **práce ve skupinách na téma očekávání rodičů**. Učitelka vyzve rodiče, aby společně přemýšleli o tom, jaké by jejich děti měly být, co by měly znát na konci prvního stupně ZŠ a co očekávají, že se děti ve škole naučí. Rodiče provádí na velkém archu papíru

společnou myšlenkovou mapu kolem namalované postavy žáčka. Následuje prezentace jednotlivých skupin. Kreislová navrhuje, že tuto činnost můžeme také využít k objasnění významu slovního hodnocení – nechá rodiče ve skupinách zakroužkovat ty pojmy, které lze ohodnotit známkou. Rodiče ihned uvidí, že to není jednoduchý úkol (na archu očekávání se totiž objevují pojmy jako „spolehlivý, sdílný, pečlivý, komunikativní, naslouchající, zvědavý, empatický, pohodový, kamarádský, trpělivý, zodpovědný, šťastný, ochotný, tvořivý, samostatný“ apod.) a rázem všichni zjistí, že je hodně vlastností, které chceme u svých dětí nalézt, ale známky pro jejich hodnocení stačit nebudou. Je pravděpodobné, uvádí Kreislová, že se kolem slovního hodnocení rozhoří bouřlivá diskuse, a učitel na ni musí být připraven. Je vhodné, aby **učitel rodičům sdělil svá očekávání a dal rodičům najevo, že bude potřebovat jejich pomoc a podporu.**

Co se do prvního setkání nevejde, ale je pro začátek roku důležité, zařadí učitel do další společné schůzky: naplánování další společné třídní akce (návštěvy divadla, výlety, exkurze apod.), seznámení se způsobem výuky čtení, což je nezbytně nutné v případě genetické metody čtení. Kreislová během roku pořádá další netradiční setkání jakými jsou společné chvíle s knížkou (předčítání rodičů a dětí), pohádkové odpoledne (děti připraví úkoly pro rodiče), účast rodičů při výuce, kdy se rodič stává pomocníkem-asistentem).

Za nejužitečnější setkání však Kreislová považuje pravidelné měsíční konzultace s rodiči a žákem, doporučuje mimo jiné nabídnout rodičům možnost objednat se na konkrétní čas a vyhradit si na schůzku aspoň 20 minut. V závěru Kreislová konstatuje, že partnerské vztahy a intenzivní spolupráce s rodiči se buduje postupně po malých krocích, vyžaduje čas a úsilí. Učiteli pomáhá vědomí náročnosti a nevzdává se.

Někdo může říci, že vychovávat by měla především rodina. To jsou hlasy, které se průběžně ozývají z různých stran. Děti však ve škole tráví mnoho času a je to prostředí, kde se mohou naučit sociálním dovednostem, jako je schopnost domluvit se, prosadit, přizpůsobit, ohradit se, sdílet emoce a myšlenky. Tyto dovednosti si člověk snáz osvojí ve větším kolektivu. **Do školy nechodí z dítěte pouze „hlava“, stejně důležité jsou emoce a vůle dítěte, a i ty škola ovlivňuje.** Velmi přesně a emotivně o tom mluví diplomatka Jana Hybášková (Černý, Walterová 1995):

„Daleko více pozornosti než znalostem je třeba věnovat se dovednostem: hrát divadlo, zpívat, tančit, věnovat se výtvarnému umění, hudbě, sportu. České školství nikterak nepodporuje kreativitu, citové bohatství ani pohybovou aktivitu. Cit a emoce jsou přitom důležitější než znalosti. To, co dnes lidem chybí, je vnitřní jistota a stabilita. Navíc svět se nesmírně rychle mění. Je zřejmé, že naše děti nemůžeme dokonale připravit na svět, ve kterém budou žít. Můžeme do nich zabudovat jen jakýsi hodnotový kompas, schopnost úsudku a odpovědnost. Česká škola odráží stav české společnosti, tedy žádné přehnané emoce, originalita, nezávislost...“

2 Současná rodina

2.1 Funkce rodiny

Rodina, přestože prochází v posledních desetiletích velkými změnami, je pro dítě nenahraditelná a představuje nezastupitelnou úlohu ve výchově a vzdělávání. Pokud chce učitel získat pro spolupráci rodinu, musí rozumět tomu, jaké funkce rodina má.

Rodina podle Heluse (2007) uspokojuje základní biologické i psychické potřeby, uspokojuje potřebu identifikace se „svým“ člověkem, je základem povědomí, že patříme do spolehlivých a láskyplných mezilidských vztahů, poskytuje dítěti prostor pro jeho spolubytí s druhými lidmi, uvádí dítě do vztahu k věcem, které máme podle určitých pravidel používat, chránit a udržovat. Rodina skýtá dítěti vzory a příklady, v dítěti zakládá a rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého, otevírá dítěti příležitost proniknout do chápání lidí různého věku, založení a postavení. Prostřednictvím širší rodiny a přátel rodina navozuje v dítěti představu o širším okolí, o společnosti a světě, rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat moudré vyslechnutí, radu a pomoc, je útočištěm.

Vidíme, že rolí, které by rodina měla hrát, je opravdu hodně a pokud chce být učitel dětem dobrým průvodcem ve vzdělávání, měl by o spolupráci s rodinou usilovat, protože je nepravděpodobné, že bez její podpory využije dítě maximum svého potenciálu ať už v rovině osobnostní nebo v rovině kognitivní.

2.2 Proměny současné rodiny

V poslední době jsme svědkem prudce se měnící rodiny, kdy se může zdát, že tradiční model (otec, matka, děti, případně prarodiče) se rozpadá. **Roste tím pádem role světa známých, přátel, lidí vzájemně si vypomáhajících, skýtajících si oporu tam, kde tradiční opora už neexistuje.** Co přesně tyto změny způsobí, nelze odhadnout. Učitel – profesionál musí ale tyto problémy brát s velkou vážností.

Helus (2007) uvádí, že **učitel může žákovi ukřivdit, neuvědomí-li si, že za závadami v jeho chování či učebních výkonech nemusí být vždycky jenom nedostatek v jeho dobré vůli či schopnostech.** Celou řadu konkrétních vzdělávacích i výchovných problémů lze úspěšně napravit jen jedinou cestou – taktním ovlivňováním

rodičů, kteří dospějí za pomoci učitele k hlubšímu a kritičtějšímu náhledu na svou zodpovědnost za dítě, ujasní si, jak a s jakými důsledky ovlivňují formování jeho osobnosti a rozhodnou se pro žádoucí změnu v uplatňování svého vlivu. V sekundární socializaci pak významnou úlohu sehrává škola, ale promítají se zde jak pozitivní, tak negativní efekty rodinného působení, oboje s dalekosáhlými důsledky. **Mezi nejvýznamnější proměny současné rodiny patří bezesporu nárůst rozvodů, uzavírání druhých a třetích manželství. Život mimo pevný a trvalý rodinný svazek způsobuje, že daleko více dětí vyrůstá v méně stabilním rodinném prostředí, než kdykoli předtím.**

V důsledku těchto skutečností na učitele čekají podle Řezníčka (2004) tyto problémy: Děti z neúplných manželství, které z hlediska kognitivního procesu mohou být a bývají bez problémů, se citově upínají na učitele. Na učitele se často obracejí žáci s problémy, které se bojí řešit doma. Dalším oříškem je žák – absentér, který se vyhýbá řešení životních situací a stává se v samostatném životě bezbranným a také dítě vychovávané v mravním materialismu, egoismu, v neúctě k učitelům, mravním hodnotám a kultuře a žák zanedbaný materiálně i citově.

Je zřejmé, že učitel pracuje ve třídě s dětmi celkově neukotvenými, a to v době, kdy se celá naše společnost musí vyrovnávat s mnoha změnami a problémy, které provázejí krizi hodnot. Vztah k dítěti se proměňuje, pracovní vytíženost a ambice rodičů na jedné straně a základní starost o živobytí jiných rodin na straně druhé. Škola se tak může pod vedením dobrých učitelů, kteří dokážou podchytit zájem dítěte a rodičů, proměnit v přístav radosti, optimismu a naděje.

2.3 Výchovný styl v rodině

Výukový styl učitele a výchovný styl v rodině se mohou buď vzájemně podporovat, nebo ne. Učitel by měl vědět, jaké výhody a nevýhody s sebou nese jeho vyučovací styl, totéž by však měl vědět o výchovném stylu rodiny.

Baumrindová (in Helus 2005) rozlišila tři typy rodičovských výchovných stylů a zkoumala, jak korelují se školní úspěšností.

- **Autoritářský styl.** Vyznačuje se vysokým stupněm nařizování a nepružnosti v požadavcích na poslušnost dítěte. Rodiče uplatňují zásadu „mlč a dělej, co ti říkám“. Často trestají, nezřídka i fyzicky.

- Povolující styl. Důraz na poskytování maximální volnosti dítěti. Požadavky jsou minimální, trestání eliminováno.
- Styl opřený o autoritu. Jasné stanovení zásad a principů toho, co je správné a co ne. Oproti prvnímu stylu rodiče s dítětem diskutují o tom, co je správné a co ne. Rodiče jsou pro dítě vzorem.

Není překvapením, že Baumrindová prokázala, **že děti z rodin opírajících se o autoritu, a to nezávisle na věku, původu a statusu, dosahují lepších výsledků v ukazatelích vývoje osobnosti, testech rozumových schopností a výsledcích školní práce než děti ostatních dvou stylů.** Analogicky totéž funguje i ve třídě.

3 Kompetence učitele a inovativní vyučovací metody

3.1 Kořeny formalismu

V našich školách stále převládá **transmisivní způsob výuky**, ve které je učitel považován za toho, který ví a zná, a žák za toho, který neví a nezná. Učitel žákovi předává hotový poznatek a žákovi připadá málem jediný úkol – uložit poznatek do paměti. Věří se, že čím víc poznatků bude žák mít, tím víc bude světu kolem sebe a v sobě rozumět. Transmisivní způsob výuky bychom nemohli nazvat efektivním způsobem výuky a samozřejmě tento způsob není přátelský ani k používání aktivizačních metod.

V této souvislosti si nelze nepoložit otázku, jaké jsou příčiny převládajícího transmisivního způsobu vyučování. Hejný (2001) se domnívá, že se jedná o u nás velice **rozšířený „bacil“ formalismu**. Osnovy jsou přeplněné, učitel spěchá, na nic není čas, a tak se žákům předávají už hotové odpovědi. Učitele nezajímá, zda žák rozumí, ale zda „umí“. V podstatě jde o to, zda umí správně reprodukovat odpověď. **Celý proces učení je zaměřen pouze na výsledek, zhusta právě v podobě té správné odpovědi, nikoli na celý proces, na jehož konci by mělo být porozumění věci.** Tato skutečnost vyplývá z hluboce zakořeněné pasivní výuky, strachu ze známkování, který utlumuje žákovu zvědavost, snahu spolupracovat a spolupřispívat, učit se z chyb a těšit se z výsledků práce... **Podle Hejného potřebuje žák pro to, aby požádal o pomoc učitele, když něčemu nerozumí, dostatek zvědavosti a intelektuální a osobnostní sebedůvěry.** Tyto vlastnosti úzce souvisejí se stylem výchovy v rodině, ale také s klimatem ve třídě, zejména se vzájemnou důvěrou mezi žákem a učitelem a mezi žáky navzájem. **Jestliže učitel nepovažuje chybu za důvod ke káráni, ale za příležitost k poučení, nebo dokonce jedinou možnou cestu ke skutečné znalosti, pak žáci nemusí mít obavu žádat učitele o radu.** Učitel musí vědět, jak formalismus odhalit a jak jej léčit. **Za hlavní příčinu formalismu považuje Hejný úplnou absenci, nebo malou zásobu izolovaných a následně i generických modelů** (učitelé stále spěchají a nedají žákům čas na to, aby nabyli dostatek zkušeností a mohli si tak na jejich základě sami vybudovat poznatky). Z tohoto faktu vyplývá, jak je také možné formalismus léčit, a sice dobudováním těchto modelů.

3.2 Inovativní škola a inovativní vyučovací metody

Pokud nahlédneme například do matematiky Fraus a do nové učebnice českého jazyka pro 1. třídu autorů Černé, Havla a Grycové Začínáme číst a psát (1. díl) a Už čteme a píšeme sami (2. díl), která je postavena právě na genetické metodě čtení a od začátku využívá metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (dále jen RWCT), nemůžeme si nevšimnout, že se tu významně proměňuje role učitele i dětí. Učitel tu nevystupuje jako ten, který všechno zná a ví, a děti tu nejsou v roli těch, kteří mají jen přijímat a pamatovat si. V následující kapitole se zamyslím nad podmínkami, ve kterých je možné dětem poskytnout dostatek prostoru pro vlastní sebevyjádření, sdílení s druhými, vlastní zážitky při učení, možnost činit objevy, svobodu spolu se zodpovědností. Tohle všechno a ještě mnohem víc totiž tyto učebnice nabízejí. Je toto možné nabídnout dětem v běžné škole? Jaký musí být učitel, který ví, že když děti diskutují, snaží se na něco přijít apod., asi ve třídě nebude úplné ticho... A jaké kompetence musí takový učitel ovládat? Jaké jsou metody, které žáky vysoce motivují a aktivizují?

Někteří rodiče vůči škole a učitelům zaujímají více či méně rezervovaný postoj. Jsou však rodiče, kteří investují do vzdělávání svých dětí mnoho svého času a energie. Hledají nejvhodnější školu, a pokud zjistí, že běžná státní škola nesplňuje jejich představy o kvalitním vzdělávání, obrací se ke školám alternativním, inovativním, či rovnou zakládají školy vlastní. Změny však mohou, a také probíhají ve školách, které bychom nejspíš označili za běžné.

Průcha (2001) se široce zabývá pojmy alternativní a inovativní škola. **Inovativní škola je podle něj českým specifickým pojmem, který se v mezinárodní terminologii neujal, a má se jím vyjadřovat to, že jde o školy, které se účelově a na základě svého vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace.** Uvádí Rýdlovu definici inovativní školy, která se ovšem ve významu neliší od definice školy alternativní. Rýdl podle Průchy specifikuje inovativní školu takto: „Dobré školy jsou pedagogicky inovujícími školami - pedagogicky inovující školy jsou dobrými školami.“ Tato definice je pochopitelně snadno napadnutelná, neboť není vymezena charakteristika dobré školy a také jistě neplatí, že každá škola zavádějící inovace je automaticky dobrá. Průcha uvádí i definici Skalkové, jež pod pojmem inovace chápe

rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Tyto inovativní prvky se mohou týkat nových struktur školy, jejího obsahu, metod a změn těžiště hodnot, na něž se výchovně-vzdělávací systém orientuje. **Průcha dochází k názoru, že inovace je vlastně modernizace a z pedagogického hlediska nejde o zásadní rozdíl, protože oba pojmy vyjadřují stejný cíl – zdokonalit průběh a výsledky celého vzdělávacího procesu.** Slovo „inovace“ spíše vyjadřuje, že jde o obnovování určitých myšlenek, které se jako nové pouze jeví. Nejvíce mě oslovila charakteristika Spilkové a Koti (1998), kteří ji charakterizují takto: Inovativní školy se snaží o vnitřní proměnu většinou v rámci běžné státní školy a kladou důraz na:

- osobnostní a sociální rozvoj žáků
- konstruktivistické způsoby ve zprostředkovávání poznání
- propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí
- kooperativní strategie učení
- otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy
- spolupráci školy s rodinou a místní komunitou

Přesně tyto procesy se zřejmě odehrávají, nebo o ně učitelé aspoň usilují na školách, jejichž učitelé se rozhodli učit matematiku Fraus (autoři Hejný, Jirotková a další) nebo vyučují čtení genetickou metodou. Jedná se o běžné státní školy, které cítily potřebu začít dělat některé věci jinak. Nedostatek v Rýdlově definici inovativní školy, totiž absence vymezení pojmu „dobrá škola“, nám může pomoci doplnit koncepce vzdělávacích standardů Spilkové (2001), v nichž vymezuje čtyři znaky kvalitní školy:

- Jasná filozofie školy (např. propracovanost cílů v programu školy aj.).
- Kvalitní systém řízení školy (např. participativní styl řízení, otevřenost školy ve vztahu k rodičům aj.).
- Kvalitní učitelský sbor (např. vysoká angažovanost učitelů, vstřícnost k dětem aj.).
- Převažující progresivní didaktická koncepce výuky (např. pozitivní klima ve třídě, konstruktivistické pojetí výuky aj.)

Chybí tu sice hodnocení výstupů vzdělávání, které je stále ještě nejčastějším kritériem hodnocení, ale to není předmětem této práce. Na první pohled je patrné, že školy

vyučující čtení genetickou metodou a zejména matematiku Fraus naplňují alespoň některá z těchto kritérií, nebo o to přinejmenším usilují. **Všechny inovativní metody by se měly vyznačovat tím, že respektují žakovu jedinečnost, jeho talent, tempo a temperament aj. V tomto smyslu můžeme školy, které zařadily výuku matematiky Fraus a výuku čtení genetickou metodou, zařadit mezi školy inovativní. Bohužel neznáme jejich vnitřní prostředí a nemůžeme tak říct, jestli splňují kritéria kvality.**

3.2.1 Konstruktivistický způsob výuky

Oproti transmisivnímu způsobu výuky staví konstruktivistický způsob naopak na žakových prekonceptech poznání, kdy se žakovo poznání tvoří jako schémata a ucelené struktury, které se v procesu učení mění a obohacují. Žák přichází do školy přemýšlet (Tonucci, 1991). Učitel v takovém vyučování vystupuje jako facilitátor (tedy ten, který doprovází žáka na cestě a je garantem toho, že žák dostane příležitost dosáhnout maxima svého seberozvoje) a koordinátor učební činnosti, **neboť učení se je proces hluboce individuální, ale člověk je bytost sociální, a tak učení probíhá jako sociálně sdílená zkušenost.**

Stehlíková (2004) se ve svém tvrzení, že tradiční školský systém, který je založen převážně na transmisivním a instruktivním způsobu výuky, nemůže v budoucnu obstát, opírá o Národní program rozvoje vzdělávání MŠMT (tzv. Bílá kniha) a Rámcový vzdělávací program. Podle těchto dokumentů je nutná podstatná změna systému, a to v samotném přístupu učitelů k žákům, v přístupu žáků k dostupným informacím a jejich využívání, ale také v systému hodnocení, vedení škol, v kurikulárním systému, při přípravě a vzdělávání budoucích učitelů atd. Je zapotřebí změnit náplň a cíle vzdělávání a styl vyučování.

Vše, co přispívá k rozvíjení myšlení žáka, je dobré a v souladu s konstruktivistickými přístupy. Je však nutné, aby chtěl sám žák – realizace podnětného vyučování a jeho úspěšnost nezávisí pouze na učiteli, ale stejnou měrou i na jeho žácích. **Proto je hlavním úkolem učitele probudit zájem a aktivitu.** Podstatou konstruktivistického přístupu je autentičnost, hledání, bohaté využívání vlastních zkušeností. Jednou z jeho základních charakteristik je nepředvídatelnost. Nové myšlenky se mohou objevovat v kontextech, kde to učitel původně neplánoval.

Z uvedeného vyplývá, že podstatnou vlastností učitele by měla být tvořivost a schopnost pružně reagovat na změnu plánu. Podle Stehlíkové a Cachové (2006) existují rozmanité způsoby a metody, jak rozvíjet motivaci žáka: příznivé klima ve třídě - aktivita, hledání, produkce, humor; řešení problémů (zejména vyvolání zájmu o problém), hledání alternativních řešení, tvorba hypotéz, aktivita; uplatnitelnost v budoucím životě; tvořivé úlohy; učení se činností; učení se ve skupinách; práce s informacemi; vyučování hrou – didaktické hry; rozmanitost ve vyučování – variabilita, změna rytmu a tempa, metod a forem práce, překvapivost; pocit úspěchu, radost z toho, že se něco podařilo, že žák něco dokázal. **Radost z vlastní práce, z toho, že žák něco (byť by se jednalo o sebenepatrnější poznatek) sám objevil, je z hlediska motivace nezastupitelná, i když se jedná snad o nejobtížněji dosažitelný motivační impuls.**

Konstruktivistický přístup učitele není časově náročnější (např. vhodná reakce učitele na chybu nebo podnět žáka). Pokud učitel zařadí např. práci s pomůckami nebo nějakou činnost, v níž si žáci něco sami objeví, vynaložený čas se mu vrátí později, neboť žáci se naučí využívat různé strategie učení k řešení problémů. Poznatky žáků jsou trvalejší a kvalitnější.

3.2.2 RWCT

Program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) považuje mnoho učitelů za významnou inspiraci k proměnám metod vyučování, zejména těch, kteří usilují o rozvoj myšlení dětí (Spilková, 2005). V Čechách je tento program známý pod názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení (dále jen RWCT). Je dobré znát genezi vzniku tohoto programu, protože ideje, které stály na počátku, je nutné mít na zřeteli stále. Program byl vyvinut konsorciem pro demokratické vzdělávání v USA. K našim učitelům se dostal prostřednictvím nadace Open Society Fund poprvé v roce 1997 (není bez zajímavosti, že rok nato se začala po experimentálním ověřování používat čítanka pro 1. třídu Jarmily Wagnerové, která využívá genetické metody čtení). Nyní je garantem programu o. s. Kritické myšlení.

Tomková (in Wildová, 2002) připomíná, že **základním cílem tohoto programu je posílení demokracie v zemi a rozvoj kompetencí nutných pro fungování člověka v demokratické společnosti.** Konkrétním cílem programu je tzv. kritické myšlení, jež se vyznačuje těmito charakteristikami: je to myšlení nezávislé, začíná otázkami a

problémy, jež se mají řešit, staví na rozumných argumentech. Není určen pro nějakou konkrétní věkovou kategorii žáků a i pro primární školu je velkou inspirací. Zatímco v tradiční české škole převažuje (převažovalo) mluvení učitele, program RWCT klade důraz na aktivní žakovské čtení, psaní a mluvení. **Program je postaven na konstruktivistických metodách výuky.**

Základem je třífázový model učení, který můžeme použít napříč všemi předměty. Je to model, který se vžil pod označením E – U – R, neboli evokace – uvědomění si významu – reflexe. Z konstruktivistického pojetí vychází, neboť pracuje se zkušeností žáka, s jeho koncepty a prekoncepty chápání dané věci, s postupným vytvářením významů a se závěrečnou reflexí, tj. pojmenováním toho, co se každý naučil nového (Tomková in Wildová, 2002). Sřet různých zkušeností a odlišných pohledů jednotlivých žáků na obsah a smysl textů **vede žáky k vlastnímu názoru, k zájmu o knihu, k přemýšlení, ale také k dovednosti naslouchat, k empatii, k rozeznání manipulace, k dovednosti diskutovat a podívat se na problém z více stran.**

Důraz se klade na dovednost učitele klást různé druhy otázek, k této dovednosti jsou vedeny i děti. Podstatným prvkem je tu sdílení myšlenek, emocí, postojů. Při frontálním způsobu výuky se děti dostanou ke slovu v průměru jednou až dvakrát za den, při využívání techniky párového sdílení několikrát za hodinu. RWCT zahrnuje řadu podrobně zpracovaných postupů a technik, na kterých mohou děti, ale i učitel, doslova vyrůst. Děti získávají metakognitivní dovednosti.

Významně podporuje rozvoj tvořivosti, o jehož významu pojednává samostatná kapitola v této práci. Protože rozvoj myšlení je jedním z cílů od 1. ročníku základní školy, už od počátku by měly mít své místo metody RWCT, které je potřeba jen mírně adaptovat. Nad vlastním čtením textů převažují ústní aktivity jako vypravování a diskuse, výtvarné či dramatické činnosti. Svě místo bude mít však už čtenářská dílna, byť mírně upravená. Místo tichého čtení lze zařadit poslech (Tomková in Wildová, 2002).

V nové dvojdielné učebnici prvopočátečního čtení nakladatelství Fraus, která používá genetickou metodu čtení (Začínáme číst a psát, Už čteme a píšeme sami), která vyšla teprve jako druhá v pořadí po čítance Wagnerové, a to po dlouhých 14 letech, postupy programu RWCT využívají.

3.3 Podmínky, ve kterých se daří inovativním metodám

3.3.1 Zdravé učení

„Metoda sama, má-li vzbuzovat chuť k učení, musí být předně přirozená. Neboť cokoli je přirozené, jde samo od sebe. Má-li voda téci dolů, není třeba ji nutit; jenom odstranit hráz nebo cokoli ji zdržuje, a hned ji uvidíš téci.“

J.A.Komenský, Škola hrou

Slovy Masarykovými: „...*Je-li škola břemenem, naučí se v ní ti slabší jen strachu a ti silnější revoltě.*“

Faktory odolnosti, tak jak je vymezuje program podpory zdraví ve škole (Havlíková, 2006):

- vlastnosti (dítě věří tomu, že výsledek nějaké situace ovlivnilo svými vlastnostmi)
- dovednost hledat pomoc (schopnost sdělovat své myšlenky a pocity druhé osobě)
- přítomnost sociální opory (dítě se může o své prostředí opřít)

Ve škole odolnost žáků narušuje prostředí školy založené na soutěži a porovnávání, přetěžování žáků situacemi, jimž se nemohou vyhnout a posilování autoritativně pojaté disciplíny. Odolnost naopak podporuje prostředí školy založené na spolupráci (důvěra, povzbuzování, uznání, konkrétní činy podpory, rozvíjení osobnosti) a cvičení odolnosti na dohodnutých simulovaných situacích.

3.3.2 Práce s chybou

Zelinková (2000) uvádí, že **jedním z nejzávažnějších nedostatků výchovného působení je ztráta spontánnosti dítěte**. Příčinou může být nesprávná práce s chybou. Toto tvrzení lze vysvětlit sledováním svobodné činnosti dítěte. Dítě se zlepšuje v průběhu soustředěné práce, samo od sebe cvičení opakuje a v případě, že se dopustí chyby, ji samo odhalí a opraví. Z toho vyplývá, že chyba má podněcující charakter, dokud dítě samo hledá správné řešení a cítí se samostatně. Zásah dospělého tento proces přeruší.

Správná práce s chybou je v matematickém pojetí autorského týmu prof. Milana Hejného podstatným prvkem, kterému se celý autorský tým intenzivně věnuje jak na svých přednáškách pro vysokoškolské studenty, tak na svých seminářích pro učitele, a ovšem také ve svých knihách, či metodických příručkách k učebnicím pro 1. stupeň. Podle Hejného by učitel měl věnovat mnoho času zkoumání struktury matematických znalostí žáka a rozboru příčin jeho chybných představ.

Chybu Hejný chápe jako zprostředkovatele původního poznání: „...*naš současný přístup k chybě je nasycen předsudky. My sami se chyby bojíme a zdráháme se k ní přiznat, když se jí dopustíme. Na žáka, který špatně vynásobí dva zlomky, hledíme jako na hříšníka, který zanedbal domácí přípravu a znesvětil naši krásnou matematiku. Ta je zde kladena na první místo, dítě, žák a student pak až na místo druhé nebo i třetí...*“ (Hejný, Jirotková, Kratochvílová, 2006).

Hejný soudí, že **na žáky silně působí, když učitel svoji chybu, na kterou byl žáky upozorněn, nebo na kterou přišel sám, před žáky hlasitě analyzuje**. Žáci vidí, jak se lze k chybě postavit, a tento příklad je přitahuje a usměrňuje. Podobně postupují i učitelé, kteří prošli kurzy RWCT – nejdříve sami nahlas ukáží, jak uvažují, a žáci tak snáze pochopí, jak pracovat.

Hejný (2004) si klade obtížnou otázku, a sice: **Z čeho pramení naše vnímání chyby?** Domnívá se, že se jedná o jev společensko-kulturní. „*Učitel, který vnímá chybu jako nežádoucí jev, vytváří klima, které žáky demobilizuje, a ten ve strachu před chybou raději nic nedělá. Ani učitel pro odstranění chyby nedělá nic kromě tlaku, který vytváří na žáky. Jestliže je učitel navíc přesvědčen, že chybu je třeba trestat, vychází z víry o nápravné a někdy i odstrašující síle trestu. Věří, že přiměřený a spravedlivý trest povzbudí žákovo úsilí učit se. ... Avšak realita toto očekávání učitele nepotvrzuje. Je pravda, že žáci ve strachu vynakládají na daný předmět více energie, ale její značná část je věnována činností zaměřeným na ochranu před trestem: simulování nemoci, opisování, lhaní, absence, vymyšlení výmluv.*“

Učitel může na chybu zareagovat mnoha způsoby: podezírá a trestá; napomíná, konejší a povzbuzuje – v případě, že chybu chápe jako nežádoucí poklesek. Anebo pomáhá najít příčiny chyby, případně ještě žáka povzbudí – to v případě, že chybu chápe jako součást života. **Většina nejzávažnějších chyb vzniká v důsledku**

mechanického poznání, které se do vědomí žáka dostává v již hotové podobě a je udržováno pamětí. Takové poznání totiž není opřeno o žákovy osobní zkušenosti.

3.3.3 Tvořivost

„Co je nejzákladnějším problémem našeho školství? Ještě stále je zaměřeno na získávání vědomostí, nikoliv na kultivaci stylů myšlení a na rozvoj tvořivosti.“

Tomáš Halík

Svým přátelům jsem položila otázku: Co je to podle vás tvořivost? Po delší úvaze dospěli k názoru, že tvořivost je vázána na činnosti související s uměním... Nedomnívám se, že je tomu tak. Tvořivost je podle mne způsob, jakým přistupujeme ke svému konání, myšlení – svěže, nějakým způsobem neotřele, nezatížení konvencemi a myšlenkami, jak věci dělat, aby byly „správné“. Je to způsob bytí, který nás může ochránit před vyhořením všeho druhu – přistupovat k věcem jako děti, které stále něco objevují.

Mnozí se domnívají, že tvořivost hraje zásadní roli nejen v životě člověka, ale bude rozhodující v přicházejících letech pro lidské společenství jako takové. **Problémy a otázky, před kterými stojíme, budou vyžadovat kreativní přístup mimo zaběhnuté struktury a myšlenkové stereotypy.** Být tvořivým učitelem může být i nebezpečné: „Tvořivý učitel se ocitá na půdě objevů, rizika, posouvání mezí a kroků do neznáma, to je vážná věc – nebezpečná. Pokud podněcujete studenty k tvořivosti, ztrácíte nad nimi kontrolu.“ (Dacey, Lennon, 2000). Dacey a Lennon se také zamýšlejí nad faktem, že učitelské povolání přitahuje lidi převážně autoritativní, a tedy velmi pravděpodobně antikreativní. A z dětí se postupně stávají jen diváci života, místo aby byly jeho spolutvůrci.

Tvořivé myšlení se projevuje několika základními způsoby: vytvořením něčeho zcela nového, spojením známých myšlenek novým způsobem, nalezením nového použití pro již existující myšlenky. Jedním ze způsobů, jakým tvořivost můžeme podpořit, je zadávání úloh podporujících divergentní myšlení, kde neexistuje jen jedno správné řešení. Jsou to úlohy, ve kterých se ptáme: jak, jakými způsoby, co kdyby; všechny situace, kde využíváme improvizace apod. (např. příběhy s otevřeným koncem).

Při podpoře tvořivosti dětí záleží na tom, zda sám učitel má široké zájmy, zda rád klade otázky, otázkám naslouchá a rád si hraje s nápady. Pro školní práci z toho vyplývá, že pokud neustále nabízíme žákům svoje názory, i když je předkládáme pouze jako příklady, ztrácí situace svou otevřenost. Učitelé by se měli vyvarovat i toho, aby uzavírali „situaci“ stálými pokusy o shrnutí nebo nabízením svých vlastních řešení. **Často je mnohem lepší úmyslně opustit záležitost do značné míry nevyjasněnou a ponechat je dětem k dalšímu promýšlení, než vyvolat ve třídě dojem, že teď padlo poslední slovo a už není co dodat.**

Mezi metody podporující tvořivost patří: provokativní otázky, tolerance dvojznačnosti, citové vyjádření, tvůrčí psaní, poslech, čtení a vizualizace, problémový výklad, výzkum, inspirace životy vědců a umělců – četba, hry, dramatizace, relaxačně-aktivační metody. Podstatou metod je postupně dokázat, aby žák samostatně myslel, učil se a tvořil. Tvořivost je základním pilířem zábavy a humoru, plnohodnotné relaxace, obnovy duševních sil a zdrojem inspirativních zážitků.

Program RWCT a i koncepce matematických učebnic Fraus vyžadují tvořivého učitele, neboť na tvořivosti a k tvořivosti jejich činnosti přirozeně směřují!

3.3.4 Klima třídy

„Opakovaně a dlouhodobě prožívaná úzkost dítěte, navozovaná a upevňovaná školním prostředím, ve svých důsledcích způsobí, že se děti nerozvinou, ale doslova ve škole zakrní.“

Marie Montessori

O významu dobrého klimatu ve třídě jako nezbytné podmínce pro efektivní učení jistě dnes už nikdo nepochybuje. Je nutným předpokladem pro to, aby děti chodily do školy beze strachu a rády. Beze strachu by děti měly chodit do školy také proto, že je dokázáno, že ve stresu dokážeme ze sebe vydat již naučené, ale nedokážeme se nic nového naučit.

Nováčková (2008) se domnívá, že v případě nedobrého klimatu nejde jen o zážitky strachu, nespravedlnosti a nudy. **Daleko nebezpečnější jsou dlouhodobá poškození v oblasti návyků a postojů. Za poškození považuje nerozvinutí individuálních dispozic, snížené sebevědomí, vytvoření závislosti na autoritě, malý**

rozvoj komunikačních dovedností a kritického myšlení, přijetí představy, že soutěžit a dokazovat druhým, že jsou horší než já, je správné..., a že to je rozhodně důležitější než dovednost spolupracovat.

Bez pozitivního klimatu je velmi těžké vytvořit školy, které by efektivně pracovaly. Znaky pozitivního klimatu bychom mohli shrnout následovně: rozvinutá a přátelská komunikace a kooperace, pozitivní ladění, inovace, aplikace moderních metod, aktivita.

Grecmanová nás seznamuje s Dressmanovy výzkumy (Grecmanová, 2008), které dokázaly, že **klima, které žáky obklopuje a žáci jej vnímají, je pro dosažení výkonu významnější než inteligence.** Výkony v kognitivní oblasti se nejlépe rozvíjejí v klimatu, v němž existují osobní vztahy mezi učiteli a žáky, podporuje se sebedůvěra, samostatnost, sebehodnocení, kladou se vyšší požadavky, ale také je dobře organizována práce a dodržována disciplína. Spokojenost žáků se objevuje zvláště při orientaci na žáka. Pokud je výuka orientována na výkon, žáci se necítí při vyučování spokojeni. **Pozitivně prožívané sociální klima vyvolává spokojenost se školou, radost z učení a snižuje množství školní zátěže a strach ze školy.**

Jak uvidíme v následující kapitole, například metody a způsoby práce matematiky Fraus autorů Hejného a kol. by bez dobrého klimatu ve třídě ani nebylo možné uplatňovat. Z toho jednoznačně vyplývá, že vztahům ve třídě by měl učitel věnovat vždy tu největší péči a pozornost. **Dost možná, že způsoby práce v matematice Fraus i při čtení genetickou metodou nejen vyžadují dobré vztahy mezi všemi zúčastněnými ve třídě, ale zároveň je i samy pomáhají vytvářet...**

3.3.5 Osobnost učitele

Kvalitu učitele považuje Tomková a kol. (2012) za klíčovou v ovlivňování školního vzdělávání. V souladu s tím je tedy přípravě učitele a jeho dalšímu profesnímu vzdělávání v různých vzdělávacích systémech věnována mimořádná pozornost.

S odkazem na Minora, Sandera a další, klade Tomková a kol. vysoké nároky na učitele: **„V oblasti postojů, hodnot a osobnostních vlastností kvalitních učitelů klade většina autorů důraz zejména na následující charakteristiky: oddanost profesi, nadšení, vysoké nasazení a energie věnovaná práci, silné zaujetí pro práci se žáky, empatie, pozitivní přístup k žákům, přesvědčení, víra (*belief*), že všichni**

žáci mohou být za určitých podmínek úspěšní a že jim dokážu k naplnění jejich možností a dosažení úspěchu účinně pomoci, **vědomí vysoké odpovědnosti, spravedlivost, čestnost, spolehlivost, důslednost, analytické a konceptuální myšlení** (schopnost vidět vztahy a souvislosti, příčiny a následky, odlišovat podstatné od nepodstatného, zvažovat širší kontext apod.), **intelektuální zvědavost, tvořivost, organizační schopnosti, flexibilita a schopnost improvizace, pravidelná sebereflexe spojená se snahou o zkvalitňování vlastní činnosti, chuť se vzdělávat.**“

Učitel může vykonat mnohé, aby škola byla pro žáky zdrojem poznání, radosti, optimismu a naděje. Může posilovat důvěru žáků v sebe sama. Vést je, aby si sami sebe vážili. To ovšem nezáleží jen na učiteli samotném, neboť žák si vytváří sebepojetí především na základě toho, co o sobě slýchá od druhých lidí (od rodičů, sourozenců, spolužáků, učitelů). **Není to tedy úkol, na který by stačil učitel sám.**

3.4 Kompetence učitele

Nové vyučovací metody mění roli žáka ve vyučovacím procesu, stejně tak se však kladou nové požadavky na roli učitele. Se snahou podpořit jeho profesionalizaci byl vytvořen Rámec profesních kvalit učitele (Tomková a kol., 2012). Téměř ve stejné době vyšla česká verze Mezinárodního profesního rámce kvality Kargerová a kol., 2011) vydaná společností Step by step, která má stejný cíl. Podíváme se na vzájemnou souvislost inovativních metod ke kompetencím učitele.

S odkazem na Clarka a Petersona uvádí Tomková a kol. (2012) rozdíly mezi začínajícími učiteli a učiteli experty:

- Větší autonomie ve prospěch expertů
- Flexibilita
- Efektivita
- Integrovaná znalostní základna
- Schopnost analýzy a interpretace dění ve třídě
- Selektivita v rozlišování důležitosti jevů
- Schopnost improvizace
- Schopnost formulace důvodů svého jednání

V tomto ohledu je zacházení s matematikou Fraus určitě dobrým tréninkem při získávání těchto kvalit, někdy více či méně nutným východiskem. V oblasti autonomie to je schopnost převzít odpovědnost za proměnu učebních plánů. Flexibilita umožňuje předjímání možných situací. Objevují se totiž nové nezvyklé situace, které přináší revoluční koncepce matematiky, a zároveň je tu větší prostor pro vyjadřování žáků. S tím souvisí potřeba rozvíjet schopnost analyzovat situaci, interpretovat, schopnost výběru, kdy žáci dávají mnoho podnětů a učitel vybírá, na co reagovat. Při tom je nutné zvládat umění improvizace, nebýt rigidní. Tím, že je koncepce nová pro rodiče, vyvstává nutnost seznamovat rodiče s důvody změny a vysvětlovat ...

Kompetence učitele (profesní znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky) se projevují v profesních činnostech. Rámec profesních kvalit (Tomková, 2012) je vymezuje v osmi oblastech:

- Plánování výuky
- Prostředí pro učení
- Procesy učení
- Hodnocení práce žáků
- Reflexe výuky
- Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
- Spolupráce s rodiči a širší veřejností
- Profesní rozvoj učitele

Pro téma mé práce jsou důležité zejména: procesy učení, spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele.

Koncepce matematiky Fraus podporuje naplnění učitelských kompetencí týkajících se prostředí pro učení, podporu spolupráce, respektu, prací s chybou, věnování prostoru pro odlišné potřeby žáků, jejich vyjádření a vzájemné naslouchání. Významně také podporuje používání vhodných výukových strategií v procesech učení – aktivní učení, individualizace výuky, cesta k porozumění, a výrazně zvyšuje vnitřní motivaci žáků.

Nabídka kaskád úloh zajišťuje individualizaci výuky, významná je orientace na individuální pokrok žáka i cesta k přebírání odpovědnosti samotnými žáky.

Předpokládám potřebu učitele vysvětlovat své pojetí výuky, a tedy by se měla zvyšovat i kompetence spolupráce s rodiči.

V publikaci Kompetentní učitel 21. století (Kargerová a kol., 2011) se vymezuje rámec kvality následujícími oblastmi:

- Komunikace
- Rodina a komunita
- Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty
- Plánování a hodnocení
- Výchovně vzdělávací strategie
- Učební prostředí
- Profesní rozvoj

Vidíme, oproti Rámci profesních kvalit, že se komunikace, rodina a demokratické hodnoty dostaly na přední místa. Vzhledem k tomu, že společnost Step by Step, vzhledem k našemu konzervativnímu prostředí, bývá aspoň o jeden krok dále než ostatní, berme jako vážnou výzvu důležitost komunikace a spolupráce s rodinou, které se v Kompetencích učitele 21. století objevují na prvních dvou místech.

Kvalitní komunikace je nezbytnou podmínkou jednak ve vyučovacím procesu, jednak ve vztahu učitele k dítěti, mezi dětmi navzájem a samozřejmě také ve vztahu učitele k rodině dítěte. Zde nazíráme na komunikaci ještě z jednoho nečekaného úhlu: „... Učitel podporuje učení dětí a rozvoj tím, že svým příkladem modeluje partnerskou a efektivní komunikaci také s ostatními dospělými. Příklady, které ukazují a podporují smysluplnou a zdvořilou výměnu informací mezi všemi účastníky výchovného a vzdělávacího procesu, pomáhají utvářet komunikativní kompetenci a mají vliv na pozitivní sebepojetí dětí.“ **Je tu tedy vysloven požadavek na komunikaci ze strany učitele nejen z důvodů učebních, ale i z důvodů osobnostních, které dítěti později pomohou také v rovině občanské.**

V oblasti kompetencí spolupráce mezi školou a rodinou se vyzdvihuje individuální přístup učitele k rodině, který nabízí pestrou škálu možných forem spolupráce. Moji pozornost upoutalo doporučení, aby učitel pomáhal rodičům orientovat se v získávání potřebných informací ke zlepšení kvalit učení a rozvoje dítěte.

Učitel pomáhající rodičům tímto způsobem je vlastně „učí chytat rybu“, místo aby jim rybu chytil sám. Důležitý detail.

V oblasti inkluze, rozmanitosti a demokratických hodnot je vysloven požadavek na učitele jako na toho, kdo u dětí rozvíjí a podporuje dovednost ocenit se navzájem, zaujmout a objasnit vlastní stanovisko, dovednost respektovat a spoluvytvářet pravidla a řád. Přesně s těmito ideami vznikl program RWCT, jehož skutečnými cíli je právě udržení a podílení se na životě v demokratické společnosti.

V kapitole Výchovné a vzdělávací strategie jsou stručně a velmi výstižně shrnuty požadavky na učitele, kde se zdůrazňuje aktivní (objevování, experimentování, kladení otázek a tvořivost) a celostní učení (používání metod podněcující u dětí myšlení „vyššího řádu“ a problémové učení).

Konečně v sedmé oblasti Profesní rozvoj Kargerová a kol. (2011) popisují učitele, který si je vědom nutnosti celoživotního vzdělávání, pravidelně vyhodnocuje kvalitu své pedagogické práce na základě reflexe od dětí, vedení školy, rodičů i na základě sebereflexe. Učitel, který je v této oblasti profesionálem, by se měl podílet na týmové práci, spolupracovat s kolegy, čímž přispívá ke zvyšování celkové kvality výuky. **Umí také objasnit svá rozhodnutí, analyzovat je a zhodnotit a nést za ně zodpovědnost.**

4 Matematika Fraus

4.1 Koncepce matematiky Fraus

„Škola by měla utvářet i určitý životní styl, naučit se zacházet se svým časem, se svým tělem, s energiemi, se svým sociálním i přírodním prostředím. Do budoucna bude nejvíce potřebná schopnost používat mozek, schopnost kreativního a kritického myšlení.“

Tomáš Halík

Již Masaryk (1990) si uvědomoval, že škola nemá dávat jen vědomosti, nýbrž také naučit metodám a postupům k získávání nových poznatků a dovedností. ***„Při všem učení postup, metoda je hlavní věcí – nejen co, ale jak se to dělá, tomu umět naučit. Tato příprava je nejlepší pro budoucnost, neboť každý si pomůže, ví-li, jak má začít.“*** Dochází tak k jednoznačnému závěru, že naučit myslet je nejlepší příprava pro život.

Prof. Milan Hejný, hlavní iniciátor koncepce matematických učebnic Fraus, navazuje na práci svého otce, též učitele matematiky, a pracuje tímto způsobem s žáky základních škol již od sedmdesátých let. Jedná se tedy o promyšlenou koncepci, ověřenou v terénu. Hejný k tomu říká: ***„Na prvním stupni se klade důraz na nácvik sčítání, odčítání, násobení a dělení, písemně i z paměti. Jenže to děti nebaví, protože u toho intelektuálně nepracují, ale flákají se. Pomalí žáci mají zase strach z neúspěchu.“*** (Víkendová příloha Hospodářských novin, 1.6.2012). Z jiné strany slyšíme Ondřeje Hausenblase: *„U nás se třeba málo ví, co je to, když se člověk učí, co vlastně mozek dělá. Přitom toho dnes víme hrozně moc. Například že trvalá paměť se neukládá mechanickým trénováním, drilem, ale tím, že s tím člověk užitečně pracuje. Ovšem o tom, co je užitečné, nerozhoduje učitel, ale mozek sám. Dítě tedy musí samo uznat operace, které jsou po něm žádány, jako něco, co dává smysl. S tím je spojena samozřejmě i emoce, musí tam být radost, uspokojení.“*³

³ <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/exkluzivne-na-ct24/osobnosti-na-ct24/170564-ucitelstvi-je-svuj-svet-rika-ondrej-hausenblas/>

Tato originální koncepce vyučování matematice staví na teorii poznávacího procesu. **Na počátku poznávání je něco, co nevíme, čemu nerozumíme, neumíme udělat, ale zároveň to poznat, porozumět a udělat chceme.** Vlastním zkoumáním a zkoušením získáváme první zkušenosti – tzv. izolované modely – a postupně docházíme ke generickému modelu – objevíme nástroj, kterým vyřešíme všechny podobné úlohy. A protože jsme si celým procesem prošli sami, až ke konečnému „objevu“, je pro nás poznání většinou trvalé a nemusíme se ho učit nazpaměť.

Dokážeme dokonce sami popsat, jak jsme se k dané věci dopracovali. Rozvíjíme tedy metakognitivní myšlení, které je pro celý proces učení zásadní. V této koncepci mají děti prostor, aby svoji cestu za poznáním sdíleli s ostatními, mají prostor klást otázky a učit se navzájem... Ondřej Hausenblas, jeden z hlavních lektorů a osobností Kritického myšlení, má s kladením otázek bohaté zkušenosti: *„Učíme se navzájem, to je jedna z významných metod, která obsahuje úžasné věci.... Dnes se hodně prosazuje badatelský přístup... Je to proto, aby se děti naučily ptát, otevírat svět jako něco neznámého, koukat do něj a přicházet na to. Mimochodem znát dnešní pravdy je sice užitečné, ale musíte vědět, že jsou určeny k tomu, aby byly překonány.“*⁴

Učebnice matematiky Fraus jsou založeny na **učení se zážitkem, prostřednictvím vlastních zkušeností**, což je jeden z nejefektivnějších způsobů učení. Tato metoda je založena na tvorbě schémat: *„... v mém vědomí se vytvoří třeba trvalé schéma našeho bytu. V něm je zaznamenán počet oken a koberců, rozestavení nábytku, zkrátka obrovské kvantum informací, které bychom se nazpaměť nikdy nenaučili. Naše metoda je založena na tom, že vytváříme matematická prostředí, do nichž dítě vtáhneme. Žák v těchto prostředích řeší různé těžké úlohy a vytváří si tak schémata, tedy trvalé matematické poznání.“* (přednáška prof. Hejného na PedF UK v Praze, duben 2008).

Děti pracují i pomocí **metody pokus – omyl** a postupně zjišťují, jak si řešení daného typu úloh usnadnit, samy přicházejí na různé řešitelské strategie, a také na to, jaký způsob jim řešení jim nejvíce vyhovuje. Učí se, že úloha může mít více řešení, rozvíjí tedy tvořivost. Děti se učí zaznamenávat nalezené údaje, díky tomu se velmi dobře orientují v tabulkách, grafech. Pečlivě promyšlenými úlohami se děti již od

⁴ <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/exkluzivne-na-ct24/osobnosti-na-ct24/170564-ucitelstvi-je-svuj-svet-rika-ondrej-hausenblas/>

počátku, ale ve svém vlastním tempu a podle svých momentálních individuálních schopností, připravují na složitější matematiku – např. záporná čísla, zlomky, rovnice.

Přílišná snaha dospělých ukázat nejvhodnější postup může vést ke ztrátě zájmu a k přerušení činnosti. Je tomu tak v případě dlouhodobého a soustavného poučování a předvádění, kdy vlastně všechno dělá dospělý a dítě přihlíží tak dlouho, až ho sledování přestane bavit. Stejně nesprávná je ostrá kritika, či dokonce výsměch prvním neobratným pokusům dítěte. ... Již Marie Montessori (Zelinková, 2000) upozorňovala na to, že to však neznamena, že necháme dítě tápat. Musíme zvážit, kdy dítě naši pomoc nutně potřebuje, nebo dokonce požaduje, a kdy je lepší nechat ho soustředěně se zájmem samostatně pracovat, dělat chyby a poučit se z nich.

Nezbytnou zásadou je to, že **ani jako učitel, ani jako rodič nemohu tento proces poznávání urychlit tím, že dítěti napovím, nebo dokonce prozradím řešení. Tím bych dítě okradl a celý proces poznávání přerušil. Je přirozené, že tato cesta je v počátku pomalá, neboť něco poznat vyžaduje čas.** Dopřát dětem radost z objevu, tedy poskytnout jim ten čas, ale zároveň zajistit, aby neztratily motivaci, je velmi obtížné. Ovšem **pocit „já jsem to dokázal“** (byť třeba s dílčí chybou nebo malou dopomocí) **je v procesu učení nezastupitelný.** Je to pocit, na kterém se dá stavět celý život, pomáhá budovat sebedůvěru a poskytuje velké uspokojení z intelektuální práce.

Diskuse mezi žáky o nalezeném řešení je dalším nezastupitelným prvkem ve výuce. Během ní si žáci ujasňují názory a odhalují vlastní chybné nebo nepřesné představy a jejich příčiny. Je to účinnější, než kdyby totéž řekl učitel, který má ve třídě jinou pozici než spolužák. Hejný k tomu dodává: *„Je těžké naučit učitele, že on nemá vysvětlovat, ale že má dávat úlohy a pozorovat děti, jak je řeší, a nechat je, aby se o řešení dohadovaly. Učitel do toho téměř nezasahuje... Děti si navzájem rozumějí jinak než s dospělými...“* (Víkendová příloha Hospodářských novin, 1. 6. 2012). Žáci se tak učí také respektu k druhému, učí se argumentovat a dívat se na stejný problém očima druhých. Hausenblas věc vidí podobně: *„Dnes se moderně ví, co to znamená učit se. Že v tom musíte být sám zapojený... Proto dítě musí dostat příležitost do toho mluvit,*

*vyzkoušet si to, přemýšlet o tom a mýlit se, vidět to. Věci mají být pro dítě dosažitelné a zřetelné.*⁵

Učitel je zde jakýmsi průvodcem a podněcovatelem, který organizuje, nabízí úlohy, ptá se, někdy i pomáhá a radí. Chybu učitel nezdůrazňuje, ale nabídne takovou úlohu, při jejímž řešení ji žáci sami odhalí a opraví. Chyba je nedílnou součástí řešitelského procesu. Hejný je přesvědčen, že ani učitel, který není v matematice příliš silný, se nemusí bát: „...*má tu výhodu, že si umí představit mysl slabého žáka.*“ Učitel musí učivu rozumět, ale tak, jak mu rozumí děti.

4.2 Kontexty, ve kterých se žák pohybuje

Předností učebnice Fraus je rozmanitost kontextů, ve kterých se žák pohybuje a v nichž se seznamuje s klíčovými pojmy. Tato koncepce výrazně přesahuje rámec matematiky tím, že přispívá k rozvoji nejen matematického myšlení, ale také intelektuálních a komunikačních schopností a dovedností, tvořivosti, ba dokonce i sociálního chování žáků. Pro ty, kteří budou možná tuto práci číst a neznají práci Hejného, ani neviděli žádnou z matematických učebnic Fraus, uvádím celý výčet jednotlivých prostředí tak, jak jsou uvedena v učebnicích. Potencionální čtenář si tak může vytvořit konkrétnější představu a třeba její charakteristika uvedených kontextů natolik zaujme, že si učebnici vyhledá...

Krokování – porozumění číslům vyjadřujícím změnu polohy nebo porovnávání poloh. Vstup k číslům záporným, později k práci se znaménky. Pomůcka pro řešení rovnic.

Autobus – porozumění číslům vyjadřujícím změnu stavu. Orientace v souboru dat obsahujícím jak stavy, tak změny, ale i porovnání.

Děda Lesoň – práce s veličinou zapsanou ikonicky (nikoliv číslem). Náročnější myšlenky při poznávání rovnic.

Rodokmen – relace a jejich skládání propojené s úlohami o věku. Schopnost přesného vyjadřování.

⁵ <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/exkluzivne-na-ct24/osobnosti-na-ct24/170564-ucitelstvi-je-svuj-svet-rika-ondrej-hausenblas/>

Biland – pohádkové seznamování se s dvojkovou soustavou, jazykem, který používají počítače.

Výstaviště – orientace v prostředí, které vzájemně propojuje geometrii a číselnou řadu. Rozvoj schopnosti vzájemně propojovat různé řešitelské strategie.

Linko-cyklotrasy – propojování algebraické a geometrické situace. Systematické prohledávání všech možností. Odhalování nových vztahů vyvozených ze vztahů známých.

Parkety – získávání zkušeností s analýzou a syntézou skupiny rovinných tvarů, z nichž některé mohou být obohaceny o číselné údaje.

Geodeska - hlubší poznávání „malých“ mnohoúhelníků, hledání tvarů splňujících různé geometrické podmínky

Krychlové stavby – poznávání prostorové geometrie manipulativní činností. Tvorba a přeměna staveb podle daných podmínek. Zápis stavby i procesu jejího vytváření různými jazyky. Schopnost popsat 3D situaci různými způsoby.

Hadi – poznávání vazeb souborů čísel, která vystupují jak v roli vztahu, tak v roli operátora. Zobecnování konkrétních poznatků. Rozvíjení schopnosti řešit soustavu dvou rovnic metodou pokus-omyl.

Neposedové – rozvíjení schopnosti tvořit narušenou číselnou strukturu v prostředí běžných číselných vztahů, v prostředí číselných trojúhelníků nebo hadů.

Pavučiny – prostředí hadů rozšířené o geometricky bohatší zápis doplněný navíc barvou. Poznávání číselných vztahů, které se v budoucnosti rozšíří na vztahy parametrické a později i algebraické.

Násobilkové obdélníky – procvičování násobilky v grafickém prostředí, jež v budoucnosti umožní po rozšíření odhalovat vztahy mezi čtyřmi základními operacemi.

Sousedé – získávání vhledu do základní vazby aritmetiky – vztahu mezi sčítáním, součinem, odčítáním a rozdílem.

Barevné trojice – rozvíjení řešitelských strategií aritmetických úloh obohacených o parametr barvy (od dramatizace k simulované dramatizaci).

Házení kostkou – získávání zkušenosti s náhodnými jevy, porozumění zákonitostem v oblasti pravděpodobnosti, práce se statistickými soubory.

Slovní úlohy – schopnost pochopit slovní popis situace nebo procesu prostřednictvím dramatizace, manipulace, obrázku, grafu, tabulky nebo souboru číselných vztahů. Poznávání úloh s větším počtem řešení.

Hra Sova – propojení oblasti logického myšlení a galerie hledaných objektů (rovinná nebo prostorová geometrie, čísla, objekty běžného života).

Vývojový diagram – grafický záznam procesu. Příprava na porozumění práce počítače.

Tvary ze dřívěk – poznávání rovinné geometrie manipulativní činností. Tvorba a přeměna tvarů podle daných podmínek. První zkušenosti s obsahem, obvodem, jednoduchými zlomky a posloupnostmi.

Součtové trojúhelníky – poznávání bohatšího souboru čísel, která vystupují jak v roli vztahu, tak v roli operátora. Rozvoj schopnosti řešit soustavu dvou rovnic metodou pokus – omyl. Objevování zákonitostí jako cesty k urychlení řešení úlohy.

Oblékáme krychli – využití životních zkušeností k poznávání pojmu síť krychle. Manipulativní propojování 2D a 3D geometrie.

Šipky - mříž – jazyk šipek připravuje na pochopení souřadnicové soustavy. Šipka je znak statický, ale označuje pohyb, změnu. Šipka ukazuje na souvislosti geometrie a krokování.

Algebrogramy – řešení algebrogramů odhaluje žákům některé hlubší souvislosti aritmetiky. Řeší je zkoušením.

Dítě se tedy postupně pohybuje v 25 prostředích, která jsou velmi chytře promyšlená a propracovaná, s průhledem až k učivu středoškolskému.

4.3 Příručka učitele

K velkým přednostem řady matematických učebnic Fraus z autorské dílny Hejného a kol. patří důmyslně a detailně zpracovaná příručka učitele, která umožní i tomu učiteli (ovšem ztotožněného s celou filozofií dané koncepce), který neprošel žádným kurzem, s učebnicemi pracovat...

Každá strana metodické příručky obsahuje základní informace k práci s příslušnou stránkou v učebnici, jako je systém údajů popisujících vazbu probíraného učiva s RVP ZV popis činností na stránce včetně cenných didaktických rad a doporučení. Shoduje se u všech učebnic Fraus. Příručka je originálně graficky řešená,

kombinuje totiž fotografie a ilustrace. A hlavně obsahuje podrobné pokyny pro učitele, kterými se prolíná neustálé objasňování výukové filosofie autorů, rovněž tak řešení úloh.

Příručka se také zabývá podrobným zmapováním cílů, které si učebnice klade, a které může být zejména pro rodiče ukazatelem toho, „o čem to vlastně je.“ Učitel, pokud chce spolupracovat s rodinou, má v tomto směru velkého pomocníka, neboť všechny základní principy výuky a celkového pojetí mohou být srozumitelné i pro zaujatého laika.

4.4 Rodiče a matematika Fraus

Výmluvné svědectví, na co se učitel s matematikou Fraus musí připravit, podává Jitka Michnová, jeden z prvních učitelů, který stál u experimentálního ověřování učebnice v praxi, a zároveň jejich spoluautor, k tomu v rozhovoru v Učitelských novinách říká:

„Rodiče se lekli. Děti nesčítaly a neodčítaly sloupečky čísel, ale hrály si s ikonkami. Pro mne to znamenalo setkávat se s rodiči, vysvětlovat jim, proč pracujeme právě takhle. Že tímto způsobem se matematické myšlení rozvine lépe. Postupně se atmosféra uklidňovala. Když se děti začaly od 3. ročníku zapojovat do různých matematických soutěží – a byly úspěšné – situace se zcela zklidnila. Ve finále se rodiče změnili ve fandý naší matematiky. Dodnes se naši žáci umísťují na čelných pozicích. Pro mne je důležité ale hlavně to, že nejde jen o jednotlivce, ale že se do dalších kol probíjí víc dětí. ... Úlohy jsou stavěny tak, aby děti postupně dozrávaly – a ony dozrají. Nemusejí všechno umět hned napoprvé. Potřebují prostor. Občas mám pocit, že právě to, že děti matematika baví, je pro někoho špatně. Tatínek se přišel podívat do hodiny a vyloženě mu vadilo, jaká je u nás pohoda. To není normální, říkal, aby děti byly při matyce pořád free a happy! Kdy se konečně začnou učit?“⁶

⁶ www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6540&PHPSESSID

5 Genetická metoda čtení

5.1 Malý historický exkurz

Dovednost číst patří mezi základní gramotnost, jejíž význam stále stoupá. Jde v prvé řadě o porozumění textu. Wagnerová (in Wildová, 2002) říká, že dobré a rychlé čtení závisí na metodě. Neexistuje bohužel univerzální metoda, která by vyhovovala všem dětem. Wagnerová se domnívá, že malé procento žáků bude při čtení selhávat vždy.

U nás převládá od 50. let 19. století metoda analyticko-syntetická. V poslední době se ovšem učitelé na 1. stupni stále více shodují v tom, že tato metoda způsobuje řadu obtíží a klade velké nároky na žáka i učitele. K jejímu rozšíření došlo až po zákazu globální metody v roce 1951. V první půlce 20. století byly v oblasti prvopočátečního čtení největšími osobnostmi Josef Kožíšek s genetickou metodou a Václav Příhoda s metodou globální.

Na počátku znovuoživení Kožíškovy metody stál experiment Wagnerové, který proběhl v školním roce 1995/1996. Výchozí motivací bylo poznání o akceleraci vývoje dítěte a fakt, že se velmi brzy začíná zajímat o písmenka. Již Marie Montessori vypožorovala, že nejvhodnější dobou pro seznamování dítěte s písmeny je doba kolem čtvrtého roku dítěte. Dítě zaujme především hůlkové písmo pro svou jednoduchost a snadnou napodobitelnost. Pro experiment vybrala Wagnerová náhodně vybranou školu v Plzni, pro kterou vytvořila čítanku. **Název čítanka proto, že se v genetické metodě neslabikuje a není to tedy slabikář, ale také proto, že se tímto názvem klade důraz na myšlenku, obsah čteného.** Přestože metoda není, a ani nemůže být, zcela totožná s metodou Kožíškovou, zůstala Wagnerová u názvu genetická metoda, neboť čerpala mnoho z jeho myšlenek. Kožíšek označil svoji metodu za genetickou, neboť požadoval, aby dítě, které se učí číst, prošlo stejnou genezí jako lidstvo. Vycházel z myšlenky, že dříve, než čteme, musel někdo psát, a psaní předcházela myšlenka, kterou chtěl vyjádřit graficky. Nevím, jestli Kožíšek znal Komenského názory na počáteční výuku čtení, pokud však ne, dospěl k názorům podobným jeho. Wagnerové učebnice čtení Učíme se číst vyšla v roce 1998 a ona samotná ji chápe **spíš jako**

metodu přirozenou vývoji dítěte, neboť bylo zjištěno, že děti, které se naučí číst samy, postupují při učení obdobně.

5.1.1 Počátkové čtení a psaní J.A.Komenského

Jak bylo řečeno výše, mnoho metod, které se považují za inovativní, ve skutečnosti nové nejsou. V Didaktice Jana Amose Komenského najdeme celou řadu myšlenek o počátečním čtení a psaní, které se v některých bodech shodují právě s principy genetické metody čtení. Komenský vzkazuje: „Nad každou věcí bude napsáno příslušné jméno.“ (děti se budou moci učit abecedu). Komenský kladl důraz na znalost abecedy – velmi dobře postihl význam věcí, zraku, obrázků a nápisů (nápisů doporučoval psát nad obrázky). Upozorňoval na to, že děti se mohou seznamovat s abecedou už v předškolním věku. Ve třídách, kde se děti učí číst genetickou metodou čtení, visí abeceda s obrázky věcí, jejichž počáteční písmena tvoří abecedu. Na předmětech ve třídě jsou nalepeny lístky s jejich názvy.

V úvodu k *Orbis sensualium pictus* píše, že jeho knížka je pomůckou pro snadnější naučení čtení – obzvláště, když bude obsahovat symbolickou abecedu (tvary jednotlivých písmen s přimalováním obrazu živočicha, jehož hlas jméno napodobuje) – obrázek žákovi pomůže vzpomenout si na význam každého písmene). Genetická metoda začíná vyvozovat písmena podobně, ze jmen dětí. Komenský kladl důraz na znalost abecedy a na spojování písmen navzájem – je důležité, aby je žáci zároveň vyslovili a napsali.

Komenský tuto metodu chválil proto, že je na způsob hry, jednoduchá a příjemná. Tato metoda žáky neodstrašuje, ale láká a přitahuje. Všemi těmito znaky se vyznačuje i genetická metoda čtení. Pro nácvik čtení a psaní má velký význam spis *Počátkové čtení a psaní* (napsána někdy v letech 1651-54). Obsahuje úvodní slovo pro rodiče, učitele a vychovatele. Komenský je toho názoru, že „psaní je svou podstatou dřívější než čtení, stejně jako mluvení je dřívější než poslouchání. Neboť není možno čísti, co není napsáno, ani slyšet, co nikdo neříká.“ Souhlasí s tím, že je možné učit obojí zároveň.

Kladl velký důraz na to, aby byla v žácích probuzena touha učit se číst a psát – chápal význam vnitřní motivace. Domnívám se, že Kožíšek ve svých *Poupatech*, první čítance genetické metody, rozvíjí, ať už vědomě či nevědomě, právě Komenského.

5.2 Postup při výuce čtení genetickou metodou

Genetická metoda čtení vychází z poznání, že dítě zaujmou nejdříve velká tiskací písmena, ptají se, co písmena představují. V další fázi se je snaží zapsat a nakonec z nich skládáním (syntézou) vytvoří jednotlivá slova. V 1. dílu učebnice se pracuje jen s velkými tiskacími písmeny (oproti analyticko-syntetické, slabikovací metodě, kdy se dítě naopak od počátku seznámí vždy se všemi čtyřmi tvary daného grafému).

V prvních týdnech se používá vyvození písmen z jmen žáků, kteří se při vstupu do 1. třídy většinou umí podepsat. **Co děti čtou, zároveň zapisují** (proto se této metodě také někdy říká zapisovací), modelují, sestavují ze špejlí a drátku apod. Předměty ve třídě jsou opatřeny štítky s názvy daných předmětů. Po celé první pololetí je nutné provádět hláskovou syntézu a analýzu slov, které probíhá formou hry (děti si hrají například na Martěany). Zpočátku se vybírají slova jednoduchá a krátká. Při cvičení se hláskuje rychlejším tempem, pomalé hláskování brzdí porozumění. Například P-E-S, K-O-S apod. Wagnerová upozorňuje na důležitou skutečnost, a sice že zrakové i sluchové vnímání je rozvíjeno vyváženě, což znamená, že tato metoda bude pravděpodobně vyhovovat jak žákům zrakového, tak sluchového typu. Ke čtení se nepoužívá slabika, děti hláskují a později čtou slova naráz.

Prvořadý je od prvopočátku důraz na porozumění čteného. V tom je asi největší rozdíl oproti analyticko-syntetické metodě, která klade důraz na techniku čtení. Dítěti pak uniká smysl čteného, protože veškerou energii věnuje vyhledávání slabik a jejich vázání do slov, což u některých dětí znamená obrovské množství kroků zamlžujících smysl čteného.

Druhý díl čítanky Učíme se číst je psána běžným tiskacím písmem, které se však už děti neučí psát. Přechod k němu je zpravidla rychlý a bezproblémový. (Obě moje děti, které se genetickou metodou číst učily, přechod na běžné písmo zvládly během týdne.)

Cílem obou dílů je navozovat radost z čtení, která hraje nejvýznamnější motivační úlohu, neboť naučit se číst a psát není snadné. Wagnerová se domnívá, že čtení a psaní jsou v podstatě řečové dovednosti, a proto musí učitel soustavně rozvíjet vyjadřovací schopnosti dětí a pečovat o jejich slovní zásobu. Existuje tu přímá úměrnost – čím větší má dítě slovní zásobu, tím lépe se mu pak čte a píše.

O Vánocích by měly děti dostat svou první knížku. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že obě moje děti po čtyřech měsících výuky ve škole plynule, a hlavně rády a s porozuměním četly. Všemi možnými způsoby by měl učitel u dětí podporovat čtenářství.

U genetické metody čtení si nejvíce cením faktu, že děti velmi brzy čtou plnohodnotné texty, neboť velmi brzy znají všechna písmena. Oceňuji také jistou „snadnost“ oproti metodě slabikovací, jejíž nácvik, domnívám se, děti daleko více „bolí“. Děti čtou s porozuměním a mohou také velmi brzy zaznamenávat vlastní myšlenky. Je však třeba mít na zřeteli, že tato metoda, není samospasitelná. I přesto si myslím, výuka čtení genetickou metodou v rukou učitele, který se s daným pohledem ztotožnil, děti ke čtení a vyjadřování vůbec vysoce motivuje.

5.3 Nová učebnice čtení nakladatelství Fraus

V roce 1998 vyšla po tříletém experimentálním ověřování první novodobá čítanka prvopočátečního čtení využívající genetické metody čtení. Teprve po dlouhých 14 letech, v roce 2012, vychází druhá dvojdielná učebnice nakladatelství Fraus Učíme se číst a psát a Už umíme číst a psát, jejichž autory jsou Černá, Havel a Grycová.

Není cílem této práce srovnání těchto dvou učebnic, ani podrobný rozbor druhé z nich. Chci jen na tuto učebnici upozornit z hlediska aplikace metod programu RWCT, který staví na konstruktivistickém způsobu výuky a tím se (mimo jiné) protíná s pojetím matematiky Fraus.

V druhém dílu této učebnice tu najdeme výzvy typu: „Vyber si tři slova nahoře, vytvoř z něj příběh a nakresli k němu obrázek. Příběh vyprávěj.“ (počítá se s párovým sdílením). Nebo: „Podle čeho poznáš, že měl medvědář medvěda rád? Označ to v textu. Kdo byl asi Barbucha? Vymysli a napiš nadpis k příběhu.“ Najdeme tu pohádky a texty umělecké, ale také mnoho textů naučných. Děti domýšlí autorovu myšlenku, která je jen naznačena: „Co se asi Josefu Ladovi nelíbí na pávovi?“. Otázkou tzv. „vyššího řádu“ už je například výzva: „Kterí ptáci z textu jsou příbuzní datlům? Podle čeho to poznáš?“ Celou učebnicí prostupují otázky, jejichž odpověďmi se dítě vztahuje k vlastní zkušenosti k přečtenému. Děti už vyslovují hypotézy („Napiš, z čeho by měla tvoje maminka radost“), které pak konfrontují se skutečností („Zeptej se maminky, z čeho by měla maminka radost. Její odpověď zapiš.“ Kromě toho děti tak nenásilně vtahují rodiče

do vyučovacího procesu.). Další zajímavé výzvy: „Co je pro tebe z uvedených informací o Kuo Šang zajímavé nebo nezvyklé?“, „Kdo vypráví tento příběh? Označ ho.“, „Proč se asi lidé na Martina divně dívají?“. K sebehodnocení jsou děti vedeny také od začátku: „U každé věty vybarvi smajlíka, podle toho, jak tuto situaci už zvládáš.“

Důležitou dovedností, kterou program RWCT rozvíjí, je i plánování: „Napiš vše, co potřebuješ k přípravě jídla.“ Základ pro techniku předvídání tu najdeme také: „Prohlédni si pořádně obrázek, podívej, co vidíš (kdo tam je, co dělá, jak se chová, ...). Zkus příběh vyprávět (co se asi stalo a jak to dopadlo).“ Zajímavou výzvou je bezesporu kapitola v poslední čtvrtině druhého dílu učebnice Už umíme číst a psát. Kapitola nese název Začínáme s projekty s podtitulem Co se projektem budete učit? Patří k zásadám efektivní výuky, ve které žáci nalézají smysl, že víme, co a proč se učíme. V této učebnici se to děti zcela jistě dozvědí: projekty se budou učit plánovat, pracovat podle plánu, spolupracovat, rozdělit si práci, zjišťovat informace, hodnotit práci. Pomalu se přechází k sebehodnocení, další podmínce kvalitního učení („Co se vám při hraní povedlo? Co byste mohli příště zlepšit?“).

Někdo by mohl namítnout, že dobrý učitel tímto způsobem učí i bez učebnice. Domnívám se, že u všech důležitých činností je podstatná systematičnost a pravidelnost, a to způsob zpracování těchto učebnic přesně nabízí. Za nezanedbatelné plus považuji opět podrobně zpracovanou příručku učitele, se kterou se neztratí ani začínající učitel nebo učitel, který nemá s konstruktivistickým učením mnoho zkušeností. Velkou předností je i to, že na předsádce učebnic rodiče najdou přehledné zpracování vzdělávacích cílů a metod, které nás k nim vedou.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Výzkumný cíl

Mým cílem je zmapovat míru a formy spolupráce mezi školou a rodinou. Předpokládám, že se v dotazníkovém šetření prokáže, že učitelé, kteří aktivně vyhledávají a do výuky zařazují inovativní prvky (pro účely této práce koncepty matematiky Fraus a výuku prvopočátečního čtení genetickou metodou), budou také přikládat zvýšenou pozornost komunikaci a spolupráci s rodiči.“ Vedlejším cílem dotazníkového šetření bude zjištění, co bylo pro učitele tím nejmocnějším impulsem při zavádění inovací do výuky a jaký konkrétní přínos učitelé spatřují v nové koncepci matematiky a čtení genetickou metodou.

7 Použité metody

V praktické části své diplomové práce jsem zvolila kvalitativní výzkum formou dotazníkového šetření. Dotazníky jsem rozesílala emailovou poštou na náhodně vybrané školy, o kterých jsem si však předem zjistila, jestli splňují aspoň jednu ze dvou podmínek, a sice, že buď děti učí čist genetickou metodou, nebo zvolili novou koncepci výuky matematiky, konkrétně učebnice nakladatelství Fraus autorů Hejný, Jirotková, Slezáková-Kratochvílová a Michnová. Tyto informace jsem čerpala z webových stránek škol, z odborných periodik, internetových portálů pro učitele a také od kolegů z pedagogické fakulty.

Dotazník jsem vytvořila na www.surveymonkey.com a rozeslala jsem jej počátkem května 2012. Náhled na dotazník je dostupný na internetové adrese <http://www.surveymonkey.com/survey/d/Z3G3K4E8S3S3H1Z3H>. Nazpět se mi vrátilo 50 vyplněných dotazníků, z nichž jsem 6 vyřadila. (Přestože jsem v úvodu dotazníku zřetelně vyjádřila, že se výzkum týká pouze výše uvedených škol, odpovědělo pět respondentů, kteří neučí na škole splňující aspoň jednu z výše uvedených podmínek. Jeden respondent na většinu otázek neodpověděl.) Návratnost dotazníku nelze určit, neboť rozesílání emailovou poštou něco takového neumožňuje – dotazníky jsem například poslala řediteli školy, jeho zástupci a většinou ještě náhodně vybranému elementaristovi, a samozřejmě nevím, jestli se dotazník poté dostal do těch správných rukou – zde učiteli na 1. stupni.

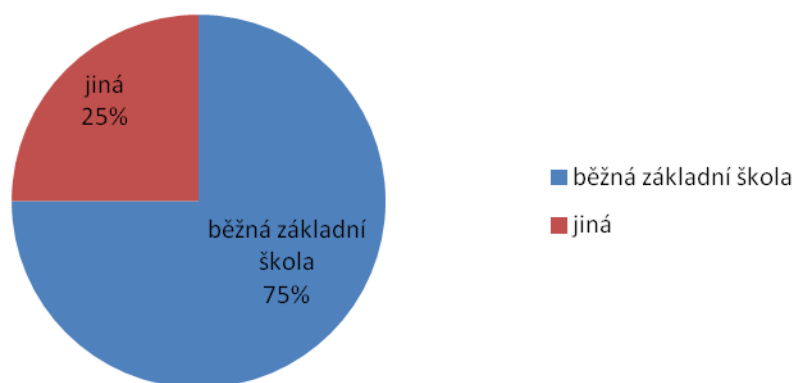
Volila jsem jak otázky uzavřené, tak otázky otevřené.

8 Výsledky a analýza dotazníkového šetření

8.1 Základní informace o škole, třídě a délce pedagogické praxe

běžná základní škola	jiná
33	11

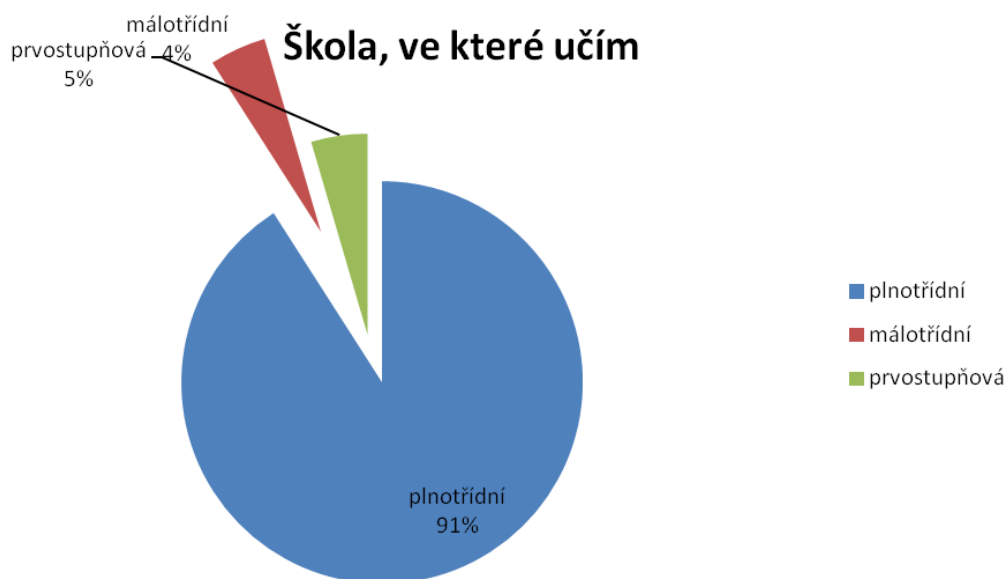
Škola, ve které učím, je...



Tato první otázka měla za úkol zjistit, jestli existuje nějaká souvislost mezi zaměřením, typem školy a výukou, resp. spoluprací mezi školou a rodinou. Na výběr byly tyto možnosti: běžná základní škola, základní škola s programem Začít spolu nebo s programem Podpora zdraví (zde jsem záměrně nepsala Zdravá škola, neboť vím, že mimo tento hlavní proud existují školy s podobným programem a šlo mi spíše o podstatu věci než o oficiálně potvrzený status), případně mohli respondenti zvolit možnost „jiná“ a odpověď upřesnit. Dotazníky jsem rozesílala záměrně také na školy s programem Začít spolu, neboť ty vyučují genetickou metodou čtení již dlouho – kupodivu a k mému zklamání se z tohoto typu škol nevrátil ani jeden vyplněný dotazník. O důvodech si netroufám spekulovat. Termín běžná základní škola není zvolen úplně šťastně, neboť se ukázalo, že učitelé, kteří si sami vytvořili školní vzdělávací program a jsou na něj hrdí, svoji školu již za „běžnou“ plným právem nepovažují – odpověď „jiná“ proto zvolili i učitelé, kteří upřesnili, že jejich škola nese

název např. Škola pro život nebo Škola pro budoucnost. Další respondenti se přihlásili ke sportovnímu programu, dvě odpovědi přišly ze škol s programem podpory zdraví, jeden respondent je ze školy církevní. Vzhledem ke struktuře odpovědí jsem do grafu zařadila pouze dvě možnosti – běžná základní škola a jiná. Vidíme tedy, že školu její učitelé hodnotí jako „běžnou“, ačkoliv je metodami a způsobem výuky progresivní – z toho vyplývá, že taková škola nemusí být nutně alternativní nebo programově inovativní, což považuji za dobrý signál pro naše jinak pomalu měnící se základní školství.

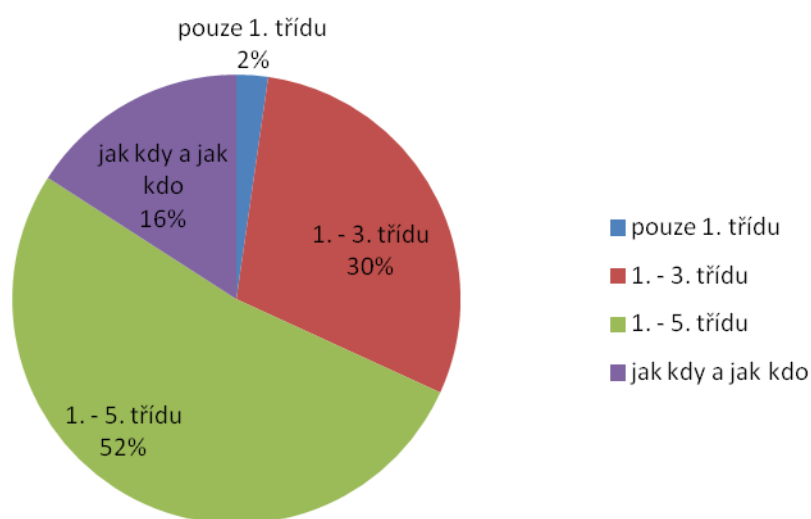
plnotřídní	málotřídní	prvostupňová
40	2	2



Touto otázkou jsem chtěla zjistit, zda má mnou sledovaný výzkumný cíl spojitost s velikostí školy. Otázka byla podle mě formulována srozumitelně – zvolit ze tří možností, o jakou školu se jedná: plnotřídní (oba dva stupně), malotřídní nebo pouze prvostupňová. Jen pro jistotu jsem ponechala ještě možnost jiné odpovědi, k mému překvapení však plných dvacet respondentů zvolilo právě tuto možnost a do odpovědního pole napsali počet žáků. Z uvedeného počtu žáků jsem vyvodila, o jakou školu se pravděpodobně jedná, i když si uvědomuji, že tím mohou být data zpochybněna. Je možné, že v některých případech měl respondent na mysli například mateřskou a základní školu s jednou právní subjektivitou, ovšem nedomnívám se, že se jedná o častý případ, a pokud respondent uvede, že škola má 33 žáků, jednoznačně se jedná o školu malotřídní, v případě počtu 600 žáků zase o školu plnotřídní.

pouze 1. třídu	1. - 3. třídu	1. - 5. třídu	jak kdy a jak kdo
1	13	23	7

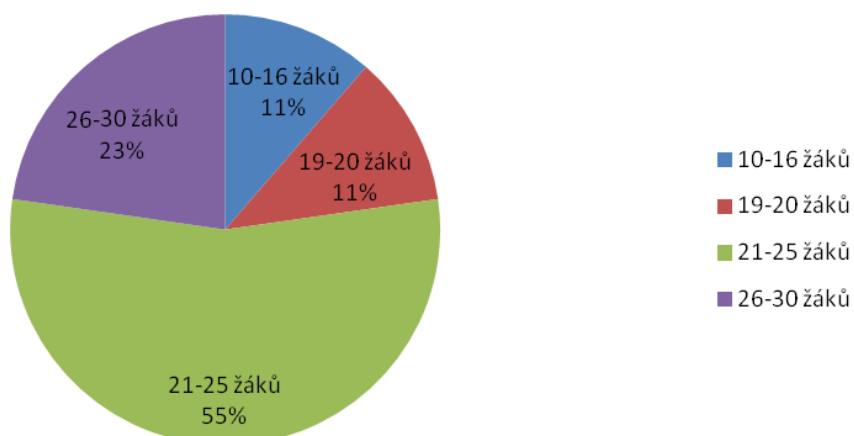
V naší škole je zvykem, že učitelé učí...



V této otázce jsme se snažili zjistit, jestli stejný učitel vede děti od první až do páté třídy, nebo jinak. Domníváme se, že tento fakt může mít určitou spojitost s tím, jakým způsobem ten který učitel učí. Učitel, který má zkušenost například jen s žáky do třetí třídy, si nemusí plně uvědomit, že žáka například nenaučil číst s porozuměním nebo jej v matematice nenaučil víc než plus, minus, krát a děleno. Vidím, že víc jak polovina učitelů si děti vede od první až do páté třídy, což je podle mého názoru pro tyto učitele dobrá motivace zvolit co nejvíce možné rozvíjející způsoby práce, které se zúročují postupem času čím dál víc a tak tito učitelé mají větší možnost zpětné vazby, že zvolené formy a metody práce skutečně fungují. Jak uvidíme dále, čtyři učitelé, kteří učí žáky právě jen od první do třetí třídy, jednoznačně nedoporučili výuku podle učebnic matematiky Fraus (autoři Hejný, Jirkotková). Příjemně překvapující je i poměrně vysoký počet učitelů, kteří uvádějí, že mají v tomto smyslu volnost. Doslova je zde uvedeno „jak kdy a jak kdo“.

10-16 žáků	19-20 žáků	21-25 žáků	26-30 žáků
5	5	24	10

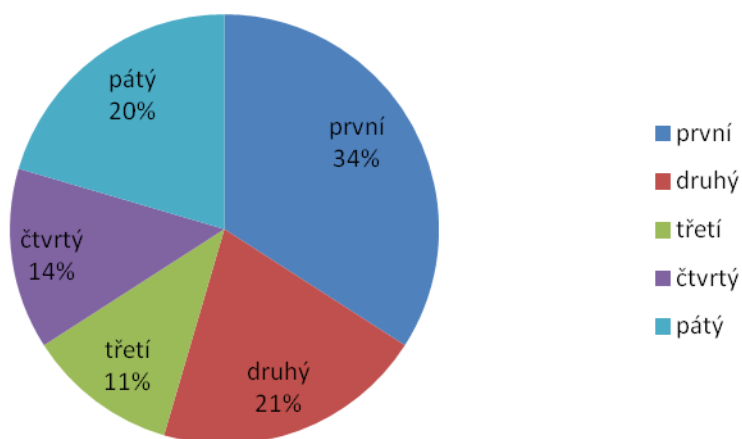
Počet žáků ve třídě



Ze zjištěných údajů se zdá, že využití genetické metody při výuce prvopočátečního čtení ani matematiky Fraus není limitováno počtem žáků – používají je učitelé jak ve třídách s malým počtem žáků (nejméně deset), tak ve třídách již s poměrně vysokým počtem žáků (nejvíce třicet). Souvislost mezi spokojeností učitele s výše uvedenými způsoby výuky a počtem žáků ve třídě se při tomto konkrétním dotazníkovém šetření neprokázala a ani nebyla předmětem výzkumu.

první	druhý	třetí	čtvrtý	pátý
15	9	5	6	9

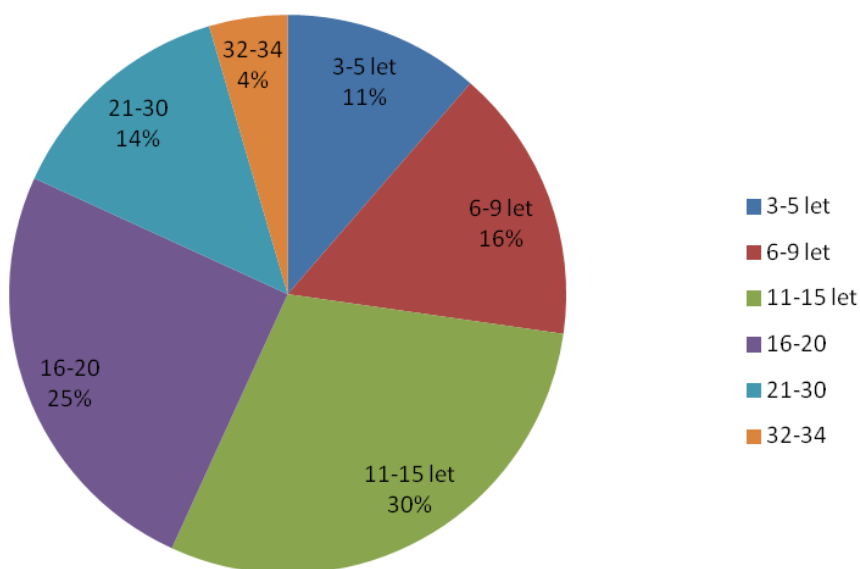
Ročník, ve kterém momentálně učím



Je potěšující, že se podařilo získat odpovědi i od učitelů, kteří v tomto školním roce nevyučují jen první třídu, ale také od dalších vyučujících, kteří prokazatelně mohou posoudit nejen úplné začátky, ale i průběh a další výsledky výuky uvedených způsobů výuky. Výzkum tak získává na plastičnosti.

3-5 let	6-9 let	11-15 let	16-20	21-30	32-34
5	7	13	11	6	2

Délka praxe učitelů

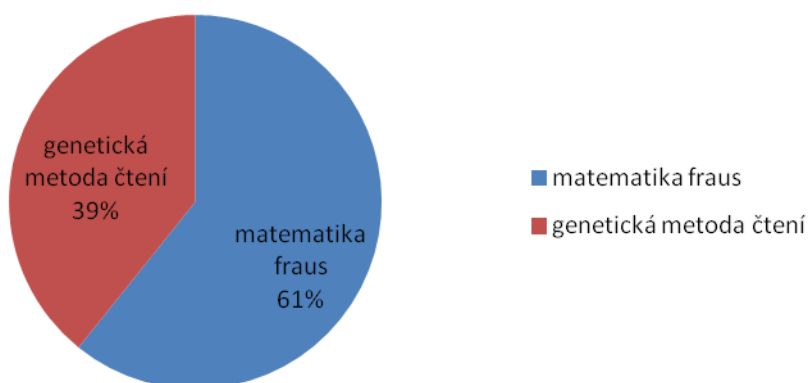


Vidíme, že respondent tohoto dotazníkového šetření s nejkratší praxí má „odučeno“ právě tři roky, nejdéle učící pedagog uvádí obdivuhodných třicet čtyři roků praxe. I když na grafu zřetelně vidíme, že největší procento zúčastněných učitelů učí jedenáct až dvacet let (celkem padesát pět procent), zanedbatelný není ani počet těch (přesně osm učitelů), kteří se pustili na neprobádané území inovativních metod po dvacetileté pedagogické praxi – ve chvíli, kdy jistě mohou „po paměti“ sahat do různých lety ověřených materiálů, nebo mírně inovovat bez většího úsilí – avšak oni zvolili větší a jistě i náročnější změnu. Mnozí po ní dokonce toužili, jak uvidíme dále. Někteří učitelé ve svých odpovědích, proč by doporučili právě výuku podle matematiky Fraus, opakovaně zmiňují, že se tím změnil jejich pohled na výuku, na matematiku jako takovou, že přináší radost nejen dětem, ale i jim, učitelům. Tři respondenti uvádějí, že učitel nesmí nikdy ustrnout.

8.2 Jak se kde učí I., II.

matematika Fraus	genetická metoda čtení
31	20

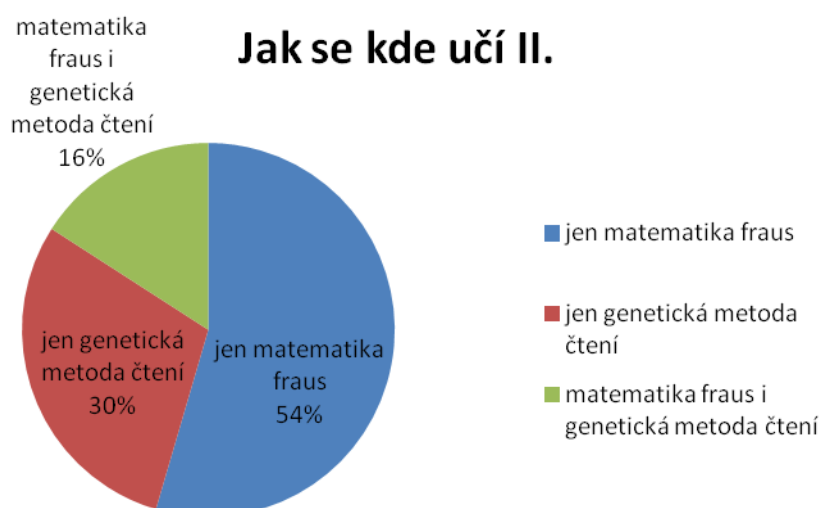
Jak se kde učí I.



Na tomto grafu vidíme rozložení odpovídajících respondentů, s mírnou převahou učitelů, kteří ve své třídě učí matematiku Fraus (autoři Hejný, Jirotková, Slezáková, Michnová) nad těmi, kteří se pustili do genetické metody výuky čtení. Toto je trochu překvapující zjištění, protože genetická metoda pronikla do některých českých škol už v roce 1998 (pokud nepočítáme předchozí tříleté experimentální ověřování) a předpokládala bych, že si tedy získá mezi učiteli za uplynulých čtrnáct let širší podporu, která se projeví i v tomto dotazníku. Relevantní odpovědi jsem však získala od čtyřiceti čtyř respondentů náhodným výběrem škol (informace jsem čerpala z webových stránek škol, oslovila jsem školy v okolí, dala na doporučení přátel, čerpala jsem též z denního i odborného tisku) a nemůžeme tedy toto dotazníkové šetření považovat v tomto smyslu za hodnověrné. Na druhou stranu, pokud jsem hledala školy i podle toho, zda mají informace o způsobu výuky, výběru učebnic atd. na webových stránkách školy, nemohla jsem si nevšimnout, že školy, které vyučují matematiku podle učebnic Fraus, měly na svých školních webových stránkách dobrou propagaci - obsáhlé a podrobné informace. Na rozdíl od škol, kde se učí čist „jinak“, které tuto informaci v některých případech jen letmo zmínili. Svou roli zřejmě sehrává i fakt, že učitele matematiky

Fraus jsem poznala jako akční, se smyslem pro dobrodružství a s nezbytnou dávkou entuziasmu, kteří se snaží o tuto koncepci podělit s ostatními, a byli tedy dost možná k odpovědím motivovanější. Naopak učitelé genetické metody čtení mají třeba za sebou právě už těch čtrnáct let výuky a ví, že některé lidi z laické i odborné veřejnosti v našem konzervativním prostředí jen těžko přesvědčí o smysluplnosti zavádění inovací? Nebo se jedná o natolik dobré učitele čtení, že nespátřují zas tak obrovské výhody v genetické metodě, protože děti naučili číst dobře vždy.

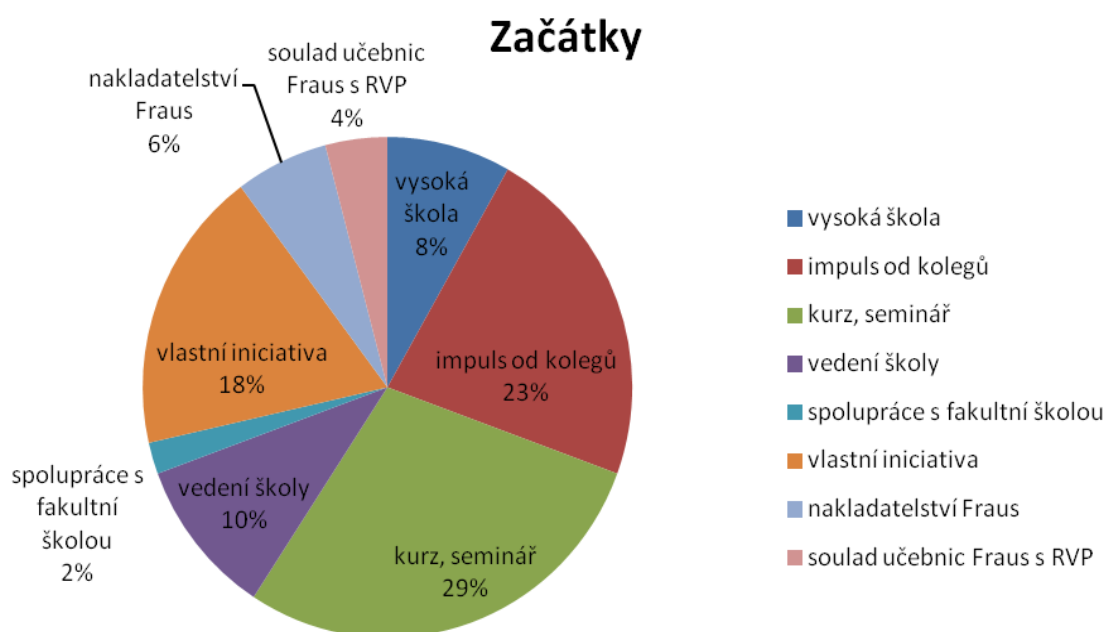
jen matematika Fraus	jen genetická metoda čtení	matematika Fraus i genetická metoda čtení
24	13	7



Zde vidíme detailnější rozložení – sedm učitelů odpovědělo, že učí jak matematiku Fraus, tak čtení genetickou metodou. Jak uvidíme dále, šest z těchto sedmi škol se věnuje spolupráci s rodinou jak před vstupem dětí do školy, tak i po něm, což zdaleka není samozřejmostí. Dobrá spolupráce s rodinou je nezbytnou podmínkou toho, aby jakékoliv nově zaváděné metody a formy práce s žáky mohly na škole s úspěchem existovat a byly přijaty širší veřejností – zejména rodiči žáků.

8.3 Impuls pro změnu

vysoká škola	impuls od kolegů	kurz, seminář	vedení školy	spolupráce s fakultní školou
4	11	14	5	1
vlastní iniciativa	nakladatelství Fraus		soulad učebnic Fraus s RVP	
9	3		2	



Zde se dostáváme k velmi zajímavým odpovědím, z nichž některé uvedu v plném znění. V odpovědích se ukazuje, že příklad kolegy, který se odvážně do věci pustil jako první a daří se mu, bývá velmi mocným impulsem pro to, abychom se také pokusili jít méně vyšlapanou cestou. Z odpovědí tohoto typu celkem zřetelně vyplývala i jistá hrdost na kolegyni/kolegu Jitku Michnovou ze školy v Neratovicích, jedné ze spoluautorek učebnic Fraus, a jako inspirátorku ji výslovně uvedli čtyři učitelé! Dochází zde zřejmě k podobnému přenosu, který tolik doporučuje Hejný při práci ve třídě: Co řekne či vysvětlí učitel, nemá zdaleka takový efekt, jako když si tutéž informaci předají, prodiskutují, promyslí samy děti mezi sebou. Toto se zřetelně ukázalo také již ve výše uvedeném bodě, kdy několik učitelů, kterým byl „Fraus“ nařízen vedením, a to navíc

bez jakékoli metodické podpory, matematiku Fraus jednoznačně nedoporučilo. Plných čtrnáct respondentů uvedlo, že impulsem pro ně byl kurz nebo seminář. Zajímavé jsou odkazy respondentů na Rámcový vzdělávací program, případně změny ve školním vzdělávacím programu, kterým nejlépe vyhovovaly právě učebnice Fraus, patrně proto, že jej lze snadno předělat podle nich tak, aby byl v souladu s RVP ZV. Nakladatelství Fraus si zakládá na tom, že důsledně vychází z výstupů Rámcového vzdělávacího programu, v učebnicích i metodických příručkách učitele je v tomto smyslu vše transparentní, neustále se poukazuje a pracuje s mezipředmětovými vztahy a staví se na jednotlivých kompetencích. Podle mého názoru si nakladatelství Fraus jistě plně uvědomuje u nás průkopnický a nekonformní rozměr svého pojetí vzdělávání a věnuje logicky velkou pozornost propagaci i metodickému vedení učitelů, o čemž mě přesvědčily podrobně zpracované příručky učitele, pořádání seminářů, workshopů, krátké shoty na internetu atd... Zde jsou některé z autentických odpovědí:

- „Systém výuky matematiky metodou prof. Hejného mě nadchl na Pedagogické fakultě UK. Naprosto jsem se ztotožnila s touto filozofií, jak vést děti k matematickému myšlení, a proto jsem si ji chtěla vyzkoušet v praxi.“
- „Na setkání PAU kolegyně na jedné dílně tuto metodu "objevila" - nadšeně jsme se do ní pustily nejprve my dvě, některé kolegyně se pak přidaly. Učebnice FRAUS objevila jiná kolegyně na semináři pořádaném právě tímto nakladatelstvím - a protože jsme měly společně paralelky, pustily jsme se chutě do ní :).“
- „Před několika lety, tehdy jsem zde ještě nepracovala, s nápadem přišly samy kolegyně, že tuto metodu zkusí. Tehdejší ředitel s výzvou souhlasil. Postupně se tato metoda stala zcela běžnou na naší škole, avšak zatím ojedinelou ve městě. Když jsem nastupovala na ZŠ, byly nám přiděleny 1. třídy, vedení nám tehdy oznamovalo, že budeme učit genetickou metodu a plusem nám bylo, že sama Mgr. Wagnerová byla mou vyučující na VŠ, u které jsme skládaly zkoušku.“
- „Genetická metoda byla zavedena mnou - inspirace vznikla na PAU (celostátním setkání učitelů). Metoda mi stále vyhovuje, letos jsem zkusila jinou podobu, která byla propojena s interaktivní tabulí. Kolegyně si metodou také prošly a vrátily se zpět ke slabikování.“

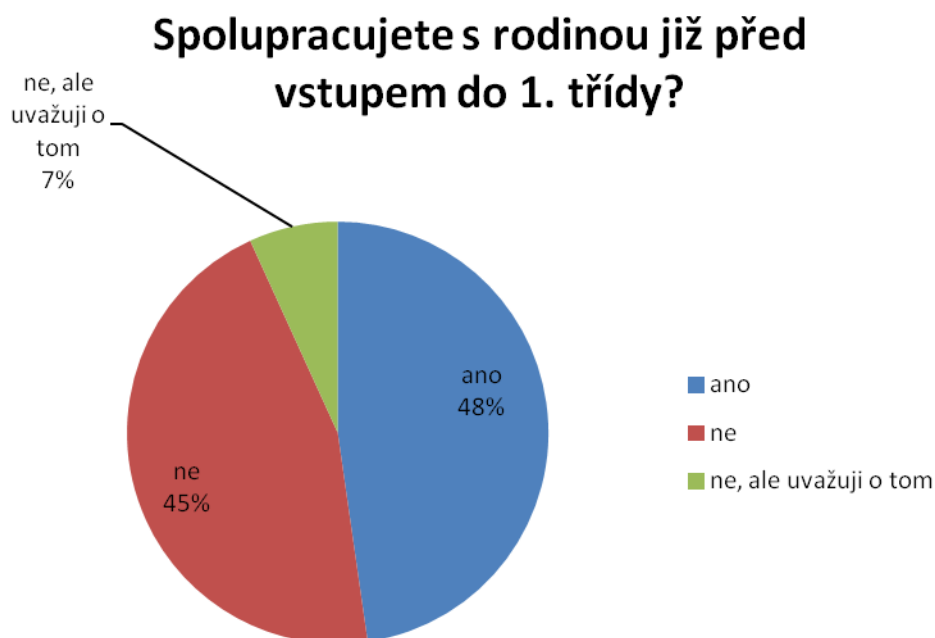
- „Na fakultě jsem se seznámila na seminářích s matematikou podle prof. Hejného a zkusila jsem to. Několik kolegyně se ke mně přidalo, protože výsledky dětí jsou velmi povzbuzující.“
- „Paní učitelka přišla s nápadem před 11 lety - učit děti číst genetickou metodou a nás to zaujalo. Nemůžu si tuto metodu vynachválit!“
- „Genetická metoda byla zvolena některými učiteli z toho důvodu, že vyhovuje jejich pojetí vyučování, a vedení školy vyšlo v této oblasti vstříc.“
- „Na seminářích výuky čtení a psaní kritickým myšlením jsem viděla ukázky genetické a globální metody výuky čtení a zaujalo mne to, dále syn navštěvoval kurzy rychločtení a doporučil mi je. Tam se vychází z metody genetického čtení.“
- „Přišla nabídka učebnic a vzhledem k tomu, že jsme si mohli vybrat nové učebnice, rozhodli jsme se pro učebnice Fraus. Byly zajímavé, nové, inspirativní a lákavé. Došli jsme s nimi už do 5. ročníku a nelitujeme.“
- „Učebnice z nakl. Fraus nejlépe vyhovovaly a podporovaly tvorbu rámcového plánu.“
- „Školení, výběr, zkoušení, obliba, výsledky.“
- „Naše děti se učí podle učebnic nakladatelství Fraus. Na jejich seminářích mne jejich metody velmi zaujaly. Děti dosahují dobrých výsledků. Matematika je baví.“
- „S matematikou p.prof.Hejného jsem se setkala na seminářích v rámci studia na UK a vyučování touto metodou jsem si vyhodnotila jako smysluplné. Povedlo se mi přesvědčit ještě další kolegyně, takže v letošním školním roce se u nás touto metodou matematika vyučuje v pěti třídách z dvanácti v ročnících 1.- 3.“
- „Genetická metoda - kolegyním se líbila a nadchly několik dalších kolegyně. Fraus - kolegyně Michnová nás nadchla.“
- „Když jsem nastoupila do školy po mateřské dovolené, řekly jsme si s kolegyní v paralelní třídě, že bychom genetickou metodu zkusily. Byl to pokus, ale báječný, takže pokračujeme dál. S matematikou prof. Hejného pracují zatím jen dvě kolegyně, ale na základě jejich zkušeností se chystáme na tento způsob matematiky v příští první třídě.“

- „Učit podle Ma - Fraus nám bylo nařízeno z vedení.“
- „Matematiku máme nařízenou p. ředitelem.“
- „Škola se stala partnerskou školou nakladatelství Fraus. Upřímně, nejsem z toho nadšená. V učebnicích jsou faktické i formální chyby.“
- „Rozhodnutí pana ředitele.“
- „Ředitelství školy dostalo od nakladatelství Fraus nabídku.“
- „Škola je v Praze 10, přibližně před 2 roky běžel v Praze "kurz", který myslím vedl i pan Hejný, který přibližoval práci s matematickými prostředími, které jsou ve Fraus učebnicích. Toho se někteří nadšení učitelé v naší škole zúčastnili - zde získali jakousi motivaci - jiný úhel pohledu na výuku matematiky a také se přestali bát jít do toho, i když zrovna v matematice nevynikají. To, co získali na kurzech, pak v rozhovorech šířili dál ve škole. Někteří se chytli, jiní ne, ale již nyní se ukazuje, že ve třídách, kde se Fraus neučí, je "to" horší. Horší je třeba i kázeň, neboť Fraus matematika děti strašně rychle vtáhne a baví, hodiny jsou jakoby velmi "živé" (živé je samozřejmě myšlení dětí), aniž by se učitel musel "výrazně snažit".“
- „Učebnice nám byla doporučena vedením ZŠ.“
- „Volba vedení školy.“
- „Chodila jsem na roční rozšiřující studium - NOVÉ METODY A FORMY PRÁCE při PedF UK Praha, kde jsem se s touto metodou seznámila a v následujícím školním roce jsem ji poprvé použila.“
- „Podle učebnic Fraus jsme začali učit na naší škole před 5 lety. Výběr učebnic Fraus byl zvolen proto, že tyto učebnice nejlépe odpovídali požadavkům ve změnách v ŠVP.“
- „S vytvořením ŠVP učitelé hledali takovou řadu učebnic, která by splňovala dané výstupy vzdělávání. Nutno říci, že v té době nebylo možné odhadnout, jak odlišná je metodika podle koncepce pana profesora Hejného. Po pětileté zkušenosti kolegyně jsme za tuto koncepci rády, díky pozitivní zpětné vazbě od dětí i od některých rodičů.“
- „S genetickou metodou se seznámily kolegyně na semináři. Začaly ji učit a propagovat mezi další učitele. Nyní někteří učitelé učí genetickou metodu

čtení, jiní analyticko-syntetickou. Matematiku prof. Hejného jsem jako spoluautorka pilotovala ve své třídě a časem nakazila další kolegyně. Nyní je rozšířena na celém 1. stupni, krom pátého ročníku.“

8.4 Spolupráce školy a rodiny – formy, motivace a zkušenosti

ano	ne	ne, ale uvažuji o tom
21	20	3

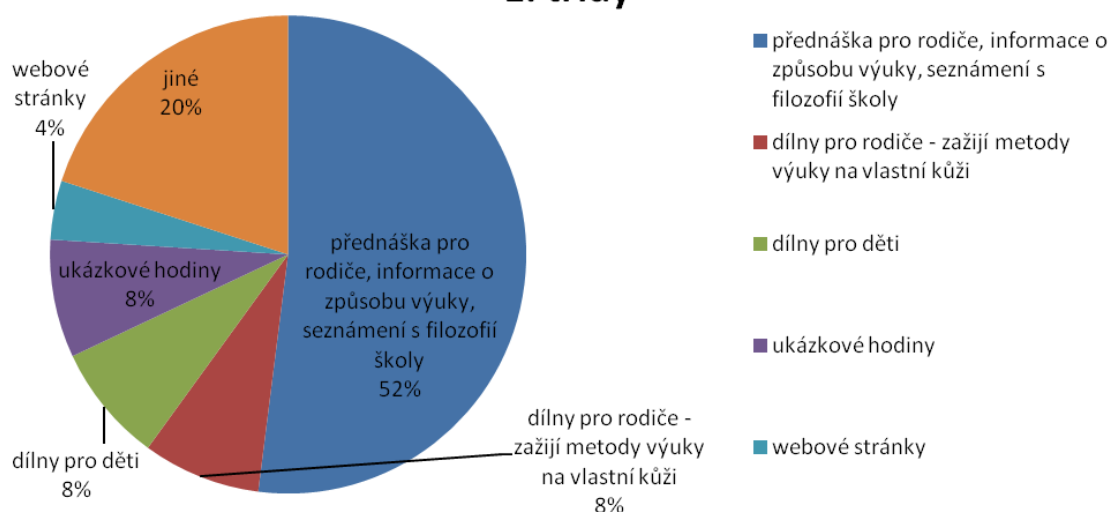


Mým předpokladem bylo, že školy, které se v tak důležitých oblastech vzdělávání, jakými jsou čtení a matematika, vydávají méně běžnou cestou, budou z dobrých důvodů věnovat zvýšenou pozornost spolupráci s rodinou, že budou brát rodiče jako skutečného partnera ve výchově a vzdělávání žáka, a ne jen jako nutný a pokud možno pasivní element v celém vzdělávacím systému. Že si právě tyto školy budou uvědomovat, jakou pomocí může být spolupracující rodič. Tento předpoklad se k mému velkému překvapení nenaplnil. Plných padesát dva procent respondentů uvedlo, že před vstupem dětí do školy s rodinou nespolupracují. V dotazníku jsem se ptala na důvody a formy spolupráce, nikoli bohužel také opačně na důvody nespolupráce... Mohu se tak jen domýšlet: mnoho práce s přípravou, obava nebo neochota podstoupit riziko (rodič může brát iniciativu učitele jako obtěžování, poučování ve věcech, kterým nerozumí) či neschopnost komunikovat odpovídajícím způsobem se zaujatým laikem, kterým mnohý

rodič bezpochyby je. Anebo také podceňování nutnosti spolupráce s rodinou a poskytování informací ze strany učitele, případně od všeho trochu.

přednáška pro rodiče, informace o způsobu výuky, seznámení s filozofií školy		
13		
dílky pro rodiče - zažijí metody výuky na vlastní kůži		dílky pro děti
2		2
ukázkové hodiny	webové stránky	jiné
2	1	5

Způsoby spolupráce s rodinou před vstupem do 1. třídy



Mezi velmi zajímavé patří odpovědi na otázku zkoumající formy spolupráce škol s rodinou ještě před vstupem dětí do školy. Více jak polovina škol z těch, které věnují péči spolupráci s rodinou již před vstupem dítěte do první třídy, pořádá pro rodiče setkání, na němž, většinou formou přednášky, rodiče seznámí se způsoby výuky, s filozofií školy apod. Jedná se o neinvazivní, nevtíravou formu kontaktu. Za inspirující a odvážné považují ukázkové hodiny pro veřejnost – na některých školách pouze v den k tomu určený, na jiných kdykoli během roku. Dílky pro děti, kde učitel pracuje již způsobem obvyklým v té které škole, jsou zase dalším krůčkem vpřed. Líbí se mi také myšlenka dílen pro rodiče, kde si mohou metody práce na vlastní kůži vyzkoušet. Domnívám se, že zejména matematika Fraus potřebuje podobné včasné formy navazování kontaktu, než pozdější „hašení požáru“ ve chvíli, kdy rozčilený rodič

přichází do školy s otázkou, co to je za divnou matematiku, když svému dítěti nedokáže pomoci už v první třídě..! A nejen to – ve filozofii Fraus matematiky je nanejvýš důležité, aby rodič nenarušoval celý proces výuky tím, že bude dítěti vysvětlovat, „jak to vlastně je“. Samostatné objevování je totiž jedním z jejích podstatných rysů, bez kterého by celá tato výuka vlastně nedávala smysl. Při vědomí tohoto faktu je překvapující, že pouze dva učitelé uvedli, že nejen rodiče informují, ale rovnou se je snaží zasvětit do celého procesu učení, který se tak výrazně liší od toho, jakým zřejmě rodiče nastávajících prvňáčků sami prošli. Ve dvaceti procentech odpovědí se objevilo, že školy spolupracují např. s mateřskou školou – děti se tu a tam přijdou podívat do školy, nebo mohou docházet na nějaký kroužek apod. Otázka však mířila přímo na formy spolupráce, ve kterých se rodiče dozvědí, zažijí, jak a proč se ve škole pracuje tak, jak se pracuje. Nicméně přesto jsem tyto odpovědi do celkového souhrnu zařadila, neboť si myslím, že rodiče i touto formou aspoň trochu nahlédnou „pod pokličku“. Je zajímavé, že učitelé to zřejmě vnímají jinak. Domnívám se, že to může být proto, že v některých českých školách ještě rodič není vnímán jako žádoucí, kompetentní a aktivně spolupracující partner. Možná se učitelé bojí, protože vést hodinu před rodiči je neobvyklé a náročné, na což nemá každý povahu a dost možná, že si učitel ani neuvědomuje, že pokud získá rodiče na „svou“ stranu, získá velkého pomocníka on, ale hlavně dítě. Webové stránky jako zdroj informací uvedli pouze dva učitelé – toto číslo se mi zdá velmi malé, domnívám se, že na webu školy takové informace povětšinou jsou, ale mnoho učitelů to považuje již za samozřejmost, na kterou si prostě nevzpomněli při vyplňování dotazníku. Některé školy sice informace formálně vyvěsí na internet, neboť dnes si již nelze představit instituci bez vlastních webových stránek, ale vlastně ani moc nepočítají s tím, že rodiče budou tyto stránky skutečně využívat k vyhledávání konkrétních informací o výuce či akcích školy či používat tento nástroj k aktivní komunikaci se školou a jejími pedagogy. V některých odpovědích mě zaujal trpný rod - „rodičům jsou představeny, rodičům se ukazuje“ místo např. „rodičům ukazuji, rodičům představím“... Usuzuji tedy, že opověď buď psal někdo z vedení školy, kdo setkání je sice přítomen, ale nijak aktivně nevystupuje, nebo to může ukazovat na poněkud vlažný vztah k aktivitám tohoto typu ze strany učitele (např. že mu taková spolupráce s rodiči byla nařízena shora). Zde jsou některé z odpovědí:

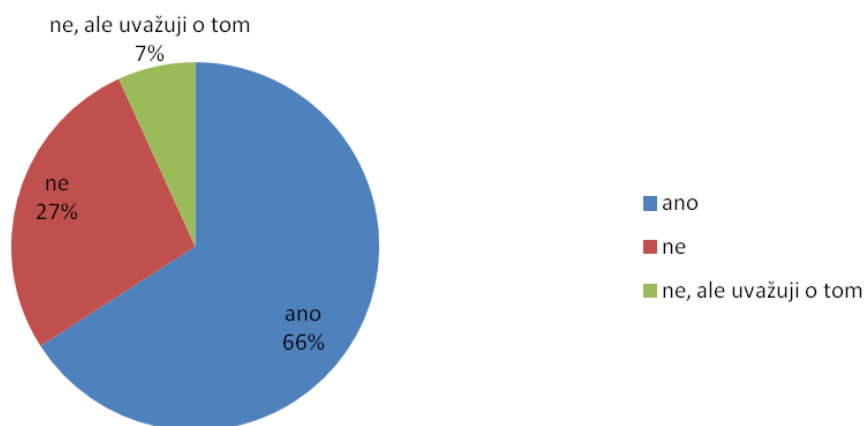
- „Jsou to čtyři až deset setkání s dětmi a rodiči. Děti se seznamují se školou a s budoucími učitelkami. S dětmi se zkouší analýza a syntéza slov, vše hravou formou. Předávají se rodičům rady, co mohou s dětmi doma zkoušet a procvičovat.“
- „Rodičům je tato forma výuky představena na společné schůzce rodičů budoucích prvňáků. Informace o metodě jsou na webových stránkách. Rodiče jsou spokojeni.“
- „Uvažuji o tom, že bych před nástupem dětí do školy na mimořádné schůzce rodiče s těmito metodami seznámila a vysvětlila jim, jaké jsou výhody této metody čtení i matematiky. Rodiče by pak lépe pochopili, proč se dítě bude učit trochu "jinak" než třeba děti jejich kamarádů.“
- „V červnu před nástupem do 1. třídy děláme setkání s rodiči i dětmi, kde jsou rodiče informováni o genetické metodě, co to znamená a jak k tomu přistupovat. Zkušenosti jsou pozitivní.“
- „Škola spolupracuje s MŠ, které máme ve svém okolí, po celý rok. Děti ze školky chodí pravidelně do školy do tělocvičen, počítačových učeben, kde se jim věnují žáci a učitelé. Několikrát za rok pořádáme různé akce pro předškoláky. Po zápisu již spolupracuje konkrétní paní učitelka se svými budoucími žáky a jejich rodiči.“
- „Dílny pro rodiče - možnost zažít výuku podle programu školy s využitím metod RWCT a činnostního učení (M, ČJ, ČJS) na "vlastní kůži". Osvědčilo se!“
- „Rodiče jsou před nástupem dětí do školy pouze stručně informováni o náplni a formě výuky. Mohou si prohlédnout učebnice, pracovní sešity a další pomůcky (krokoměr, kostky,...)“
- „Pouze jim sdělím, že to tak bude :-). Větší vysvětlování - hlavně, jak mohou dětem pomoci - přijde v polovině září na třídní schůzce.“
- „Setkání s rodiči. Dílny s budoucími prvňáčky.“
- „Úvodní seznámení s rodiči na jaře před nástupem jejich dětí do školy. Jedná se o besedu, v průběhu které se rodiče dozvědí, jaké momenty je s dětmi během nástupu do školy mohou potkat, na co se připravit, jak dětem pomoci, jaký je režim školy, vzdělávací program apod. Zde jsem upozornila na to, že se

matematika bude v naší třídě učit jinak a vysvětlovala důvody, které mě k tomu vedou.“

- „Na poznávací první schůzce jsem rodičům řekla o přínosu výuky čtení a psaní genetickou metodou a o učebnicích nakladatelství Fraus. Poprosila je o spolupráci. Rodičům se líbí, že rozvíjí i paměť, logické myšlení, prostorovou představivost, že čerpá náměty ze života.“
- „Rodiče měli výhrady vůči výuce matematiky, těžko chápali nové trendy ve výuce, proto jsem se rozhodla rodiče budoucích prvňáků na odlišnosti předem upozornit a vyzdvihnout úspěchy, kterých jsem s minulými dětmi dosáhla.“
- „Pro rodiče budoucích prvňáků jsme připravili několik ukázkových hodin, kde obě zmíněné metody mohli vyzkoušet na vlastní kůži.“
- „ANO. Spolupráce probíhá formou "přednášky" na informační schůzce v červnu před zářijovým vstupem dětí do školy. Rodiče získají základní informace o Fraus matematice. Proč?, Jakým způsobem?, Důležitost spolupráce s rodiči, Ilustrující příklady, Možnost sehnat si učebnice již nyní? atd. Domníváme se, že neposkytnou-li se alespoň tyto základní informace, přináší to později určité (zbytečné) problémy.“
- „Připravíme rodiče na jiný způsob čtení, než jakým se většina z nich učila číst v první třídě, žádáme je o rozvoj sluchu během letních prázdnin, ukážeme hry na rozvoj sluchu, a pokud nejedou všechny třídy daného ročníky touto metodou, upozorníme je na to, aby nesrovnávali souběžné třídy a neporovnávali ani děti, ani učebnice. Většinou se vyplatí rodiče včas informovat, jsou vděční.“
- „Seznamujeme rodiče především s učebnicemi matematiky a jejich pojetím výuky, aby rodiče hned v úvodu nebyli "zděšeni" "jinou" formou výuky. Seznámení s podstatou jednotlivých prostředí, s jejich významem pro další rozvoj v dané oblasti a další návaznost nového učiva.“
- „Koncepci vyučování matematiky podle pana profesora Hejného prezentujeme v rámci dnů otevřených dveří a v otevřených hodinách matematiky určených pro rodiče budoucích dětí.“

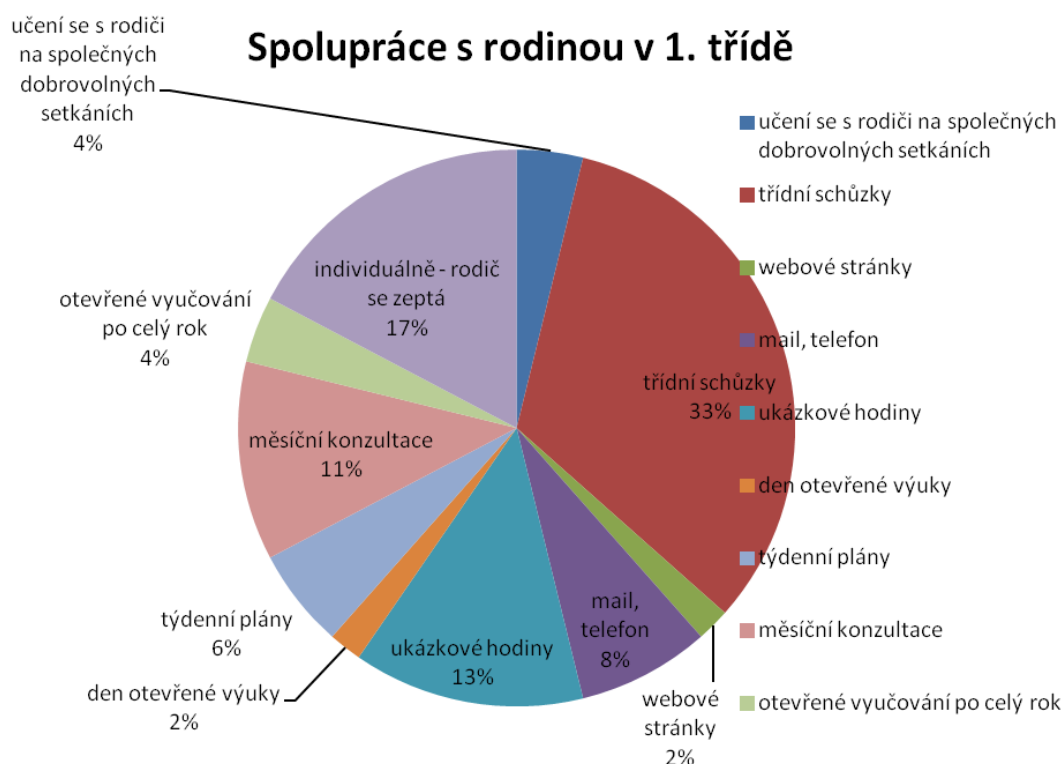
ano	ne	ne, ale uvažuji o tom
29	12	3

Spolupracujete s rodinou po vstupu dětí do 1. třídy?



Přes třicet procent učitelů uvedlo, že s rodinou nespolupracují v odborném slova smyslu ani po vstupu dětí do školy. Myslím, že se tím nevyužívá celá škála možností, jak dítě vyzvednout výše a naplnit tak jeho skutečný potenciál, neboť bez skutečné aktivní a poučené spolupráce rodičů dítěte s primárním pedagogem lze jen těžko dosáhnout maxima v rozvoji žáka (ať již jde o vztah dítěte ke školnímu vzdělávání, omezení nevhodných zásahů rodičů do jeho rozvoje v konkrétním předmětu či naopak jejich kvalitní dopomoc v případě výukových obtíží atd.). Je třeba si vědomit, že největší odpovědnost za výchovu dítěte stále zůstává na rodičích – samozřejmě v součinnosti s učitelem a školou, a proto nelze rodiče vyloučit z procesu vzdělávání. Těžko se smířit s představou, že první roky školní docházky, kdy většinou rodiče chodí ještě na třídní schůzky, mají zájem s učitelem komunikovat a podílet se do jisté míry na různých akcích školy, a kdy v nich vlastně můžeme snadno vypěstovat občanský návyk zajímat se, ptát se na věci související se vzděláváním jejich dětí i se vzděláváním obecně, tak právě v této době, která už se nikdy nevrátí, jsou učitelé informováni jen o organizačních věcech, prospěchu, chování atd.

učení se s rodiči na společných dobrovolných setkáních			třídní schůzky	webové stránky
2			17	1
mail, telefon	ukázkové hodiny	den otevřené výuky	týdenní plány	měsíční konzultace
4	7	1	3	6
otevřené vyučování po celý rok			individuálně - rodič se zeptá	
2			9	



V dotazníkovém šetření se objevila velmi pestrá paleta všech možných podob, jak spolupracovat s rodinou. Celou třetinu zaujímají třídní schůzky, zhusta ještě s dalšími formami, ale často také v odpovědích osamoceny. Je otázka, zda v odpovědích na předešlou otázku spolupráce ano-ne, měly být do odpovědi ne zahrnuty i třídní schůzky, neboť se jedná o předem stanovený, formální způsob „spolupráce“: rodič bývá málokdy aktivní, ne všichni rodiče také touží po bližších informacích, třeba i z časových důvodů, nebo se v často formální atmosféře ostýchají ptát či mohou cítit (pod vlivem vzpomínek z období vlastního základního vzdělávání), že jejich dotazy nejsou vítány. Z tohoto důvodu mi přijde vhodnější pořádat akce vzdělávacího typu zvlášť, aby přišli jen ti,

kterí mají skutečný zájem. Rodiče si to mezi sebou stejně nakonec poví. I když třídní schůzky, které jsou vedeny většinou frontálně a jednosměrně od učitele k rodiči, vypadají na první pohled jako nepříliš vhodná platforma pro spolupráci, v odpovědích se ukazuje, že záleží především na učiteli, jakou atmosféru dokáže vytvořit a jestli dá skutečný, nikoli jen formální prostor otázkám a diskusi např. ohledně vzdělávacího programu. Devět učitelů uvádí, že rodič se jich může individuálně zeptat. Jak uvedl jeden respondent k otázce č.11: „Včasným informováním rodičů se předejde mnoha nedorozuměním a (zbytečným) problémům.“ Nicméně odpovědi na tuto otázku považují za inspirující, a proto některé uvádím opět v plném znění:

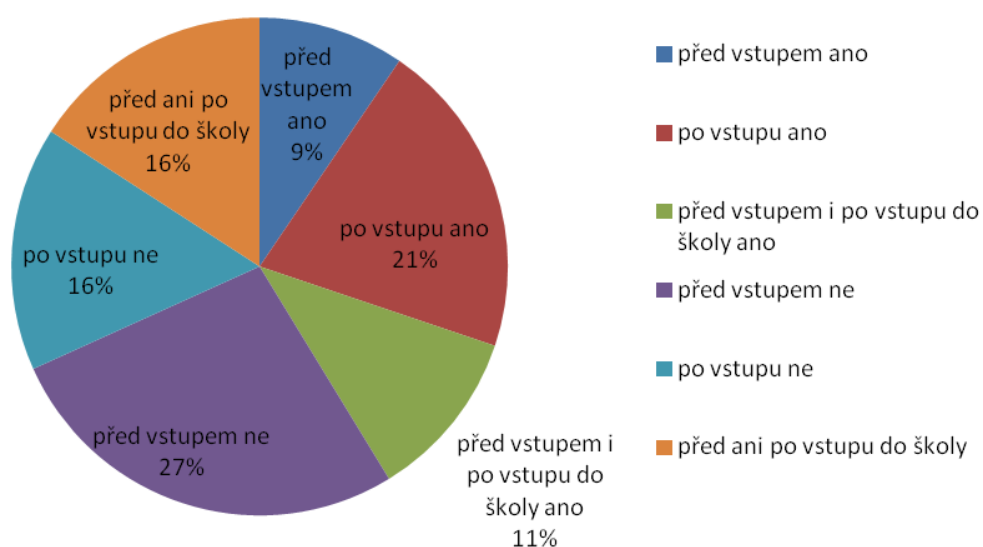
- „V rámci třídních schůzek hodnotíme, jak se dětem ve škole i při domácí přípravě daří řešit úlohy z jednotlivých matematických prostředí. Z podnětu rodičů vznikne téměř na každé třídní schůzce potřeba vyzkoušet si některé obtížnější úlohy "na vlastní kůži" - vždy při plnění úkolů panuje veselá, pohodová atmosféra.“
- „Pokouším se jim vysvětlit, v čem spočívá podstata práce, jak mohou pomoci a jak mají doma pracovat s dětmi - jednak při osobních setkáních a pak také písemně - na konci každého týdne dostanou shrnutí, co jsme zvládli, co nás čeká, na čem a jakým způsobem je třeba pracovat...“
- „Spíše individuálně. Stalo se, že maminka se chtěla přijít do hodiny podívat, došla a sledovala práci s dětmi. Spíše jednotlivě se informují, a pak na třídních schůzkách. Radost mají hlavně z toho, že děti opravdu poměrně brzy čtou.“
- „Rodiče seznamuji s genetickou metodou a učím je, jak s dětmi pracovat doma (je to důležité).“
- „Spolupráce je běžná, tzn. rodiče se zeptají (pokud potřebují informace), jak s dětmi doma číst, čeho se vyvarovat apod.“
- „Po celý rok v otevřeném vyučování, několikrát za rok odpoledne nebo o víkendu. Velmi dobré. Více se poznáme navzájem.“
- „Na první třídní schůzce jim vysvětlím princip, výhody a úskalí, a poradím jim, jak s dětmi doma pracovat a čemu se vyhnout.“
- „Třídní schůzky, umožnění rodičům kdykoliv přicházet do hodin, individuální konzultace.“

- „Ukázkové hodiny a pokud rodiče projeví zájem, i konzultace.“
- „Konzultace každý měsíc - individuální. Kdykoliv možnost vyžádat si setkání v důležité záležitosti (z obou stran). 1x za čtvrtletí třídní schůzka.“
- **„Mám zkušenosti s matematikou prof. Hejného. Za tímto účelem organizuji vzájemná setkání s rodiči (nejen v 1. ročníku), kde vysvětluji koncepci, ukazuji náročnost úloh i formy modelace, jak úlohy přiblížit slabým žákům. Dělán otevřené hodiny pro rodiče s následnou besedou o proběhnuté hodině. Zdůrazňuji požadavek na "neučení" dítky matematicy. Pokud se rodiči dítky v matematicy pomáhat chce, pak doporučuji, aby si od dítky nechával vysvětlovat úlohy, které se ve škole řeší, společně s ním objevoval zákonitosti v úlohách ukryté, divil se, povzbuzoval, dítky chválil a vůbec se nebál být sám neúspěšný při řešení úloh. Vedly mě k tomu pochybnosti některých rodičů o tom, že je ve třídě výuka matematiky v pořádku. Zároveň tyto schůzky fungovaly jako prevence případných konfliktů, které se dají při zavádění nové metody předpokládat.“**
- „Učíme" se spolu na společných dobrovolných setkání.“
- „Informuji rodiče na třídní schůzce, webových stránkách, připravila jsem pro rodiče ukázkovou hodinu genetické metody (v říjnu), rodiče se mohli přijít podívat do hodin i v den otevřené výuky.“
- „Spíše se jedná o individuální konzultace nebo debaty na třídních schůzkách. Snažím se rodiče přesvědčit, že tenhle způsob výuky matematicy rozvíjí jejich dítky po všech stránkách, že ho učí myslet, nebát se zkoušet, nebát se matematiky. Ve většině případů se setkávám s pozitivní reakcí ze strany rodičů.“
- „Vysvětlení metod práce, konzultační hodiny, otevřená hodina pro rodiče. Je zde lepší pochopení rodičů pro výuku, důvěra v učitele, spolupráce rodičů se školou.“
- „Jednak vysvětluji nové metody na třídních schůzkách a jsem rodičům k dispozici na mailu i telefonu, kdyby snad měli nějaké dotazy. Navíc v pravidelném týdenní plánu popisují rodičům, jak bude výuka pokračovat. Ale na větší problémy nebo nejasnosti jsem zatím nenarazila.“

- „Na první třídní schůzce se většinou zopakují všechny informace z června, protože máme zkušenost, že rodiče vše zapomenou. Na tuto třídní schůzku rodiče dostávají pozvánku, kde se dozvědí časový i obsahový plán schůzky. Je to z toho důvodu, aby si udělali dostatek času a věděli, že třídní schůzky už neprobíhají jako dříve. Další spolupráce se odvíjí od toho, jak se vyvíjí samotná výuka a spolupráce rodičů na domácí práci dětí.“
- „Seznámení především s matematikou. Rodiče nejsou novou formou tolik zaskočení, překvapení.“

před vstupem ano	po vstupu ano	před vstupem i po vstupu do školy ano
6	13	7
před vstupem ne	po vstupu ne	před ani po vstupu do školy
17	10	10

Fraus - spolupráce před vstupem a po vstupu do školy

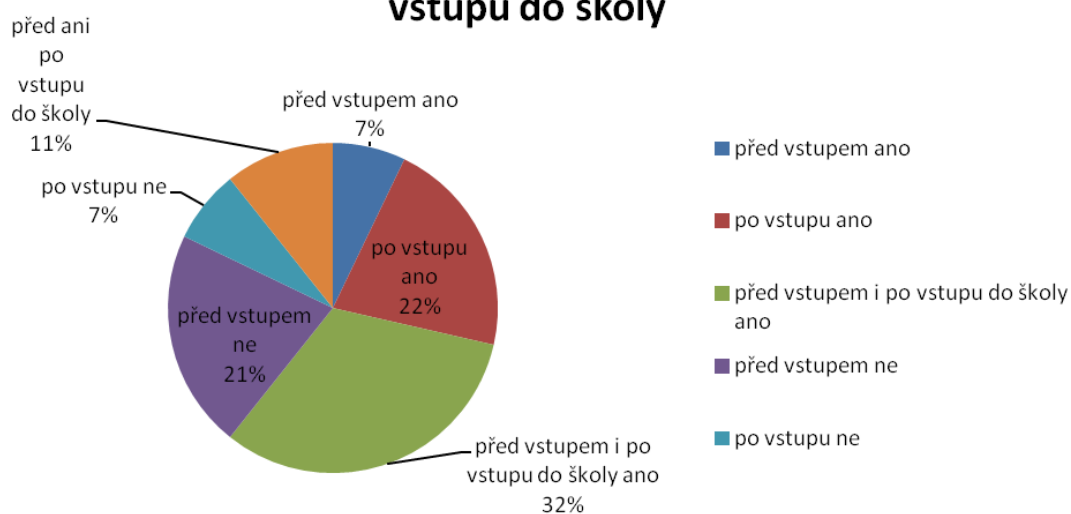


Na uvedeném grafu vidíme, jak spolupracují s rodinou školy vyučující matematiku Fraus ještě před vstupem dětí do první třídy. Překvapující je vysoký počet těch, kteří směrem k rodičům nevyvíjejí žádnou iniciativu – plných čtyřicet tři procent. Někteří ovšem uvádějí, že po dosavadních zkušenostech jsou odhodlaní tak se „svými“ budoucími prvňáky určitě učinit a předejít tak snad mnoha nedorozuměním a dezorientaci rodičů. Uvědomují si tedy již plně význam takové spolupráce. Šestnáct procent respondentů z této skupiny dokonce nespolupracuje s rodinou ani před, ani po nástupu dětí do školy - polovina z těchto respondentů patří mezi ty, kteří by matematiku Fraus rozhodně nedoporučili. Právě tato nespolupráce s rodinou, tedy nezískání si podpory rodičů pro tento jiný přístup k dětem i vyučovanému předmětu, je

pravděpodobně jednou z příčin, proč se při tomto způsobu výuky učitel necítí dobře a má pocit, že dětem to „nejde“. Není jistě náhodou, že jsou to zároveň ti učitelé, kterým byly učebnice a s nimi ruku v ruce přicházející nový způsob práce nařízeny vedením. Malé je i procento těch, kteří na spolupráci, započatou před nástupem dětí do 1. třídy, plynule navazují a pokračují v ní. Souvislost mezi velikostí školy, případně počtem žáků ve třídě a kvalitou spolupráce s rodinou se neprokázala.

před vstupem ano	po vstupu ano	před vstupem i po vstupu do školy ano
2	6	9
před vstupem ne	po vstupu ne	před ani po vstupu do školy
6	2	3

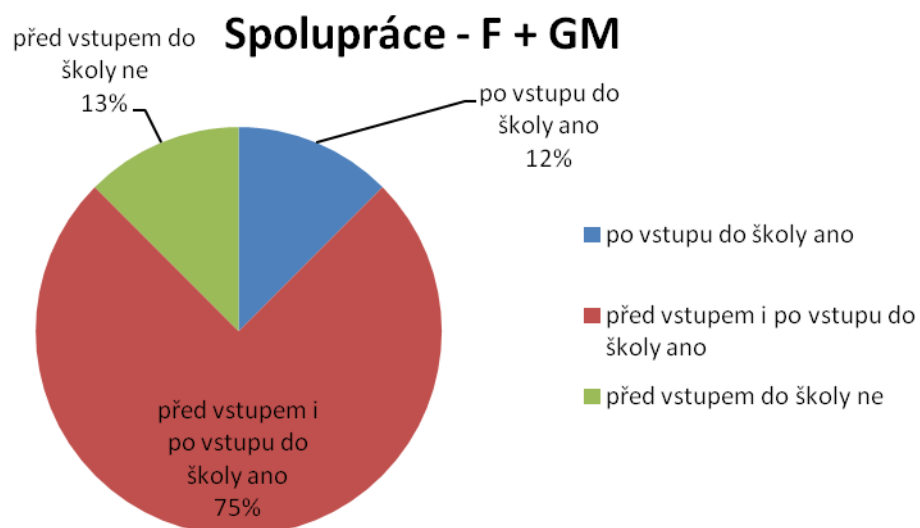
Genetická metoda čtení - spolupráce před a po vstupu do školy



V tomto bodě získaná data vypadají optimističtější – plných třicet dva procent učitelů se věnuje spolupráci s rodinou jak před, tak po nástupu dětí do školy. Není vyloučeno, že tento fakt ovlivnila délka tradice, neboť genetickou metodou se u nás může vyučovat již přes dvacet let a učitelé tedy mají bohatší zkušenosti, víc si věří a tudíž nechají také rodiče více do školy a třídy nahlédnout. Genetická metoda čtení také pravděpodobně nikdy nebudila tolik vášně mezi rodiči i odbornou veřejností jako matematika Fraus, pravděpodobně i díky tomu, že viditelné výsledky se dostavují daleko dříve – dítě se chce naučit číst a po čtyřech měsících docházky do školy také většinou skutečně již čte, ba co víc, čte s porozuměním. U matematiky Fraus se jedná o pomalejší cestu, kde odborné oko vidí výsledky také poměrně brzy, ale oko laické je vidět nemusí. Rodič naopak častokrát může sledovat, že dítě nesčítá do pěti, desíti tak rychle, jako např. sousedovic Pepíček, a logicky se ptá, proč – a může nabýt podezření, zda je jeho dítě

správně rozvíjeno v této oblasti. U genetické metody se také vesměs nejedná o něco, čemu by rodič během hodiny neporozuměl, opět na rozdíl od matematiky Fraus...

po vstupu do školy ano	před vstupem i po vstupu do školy ano	před vstupem do školy ne
1	6	1

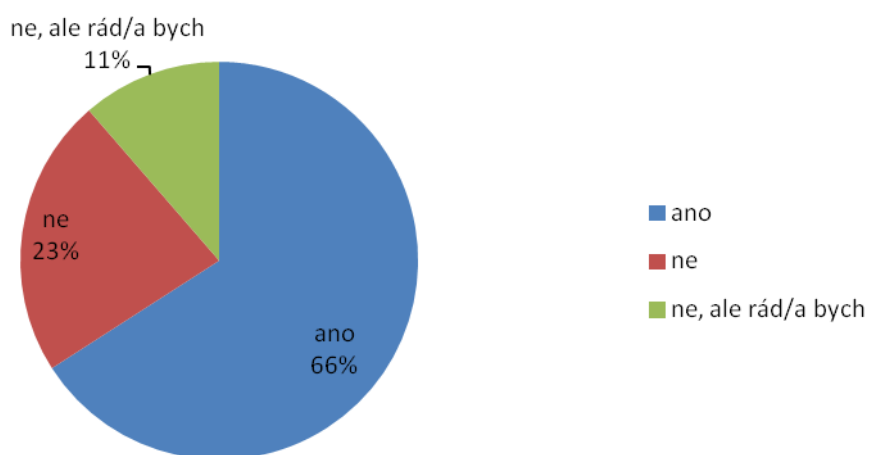


Jak jsem již výše uvedla, učitelé, kteří se pustili ve dvou stěžejních předmětech proti hlavnímu proudu, spolupráci s rodinou rozhodně nepodceňují. Šest učitelů ze sedmi se ke spolupráci s rodinou hlásí v obou případech – před i po nástupu dětí do 1. třídy. Je možné, že i díky tomuto faktu si mohou dovolit oba hlavní předměty učit jinak, než je obvyklé.

8.5 Kurzy, semináře, přednášky a jejich přínos

ano	ne	ne, ale rád/a bych
29	10	5

Absolvoval/a jste nějaké kurzy, které Vám pomohly při výuce čtení GM nebo matematiky F?

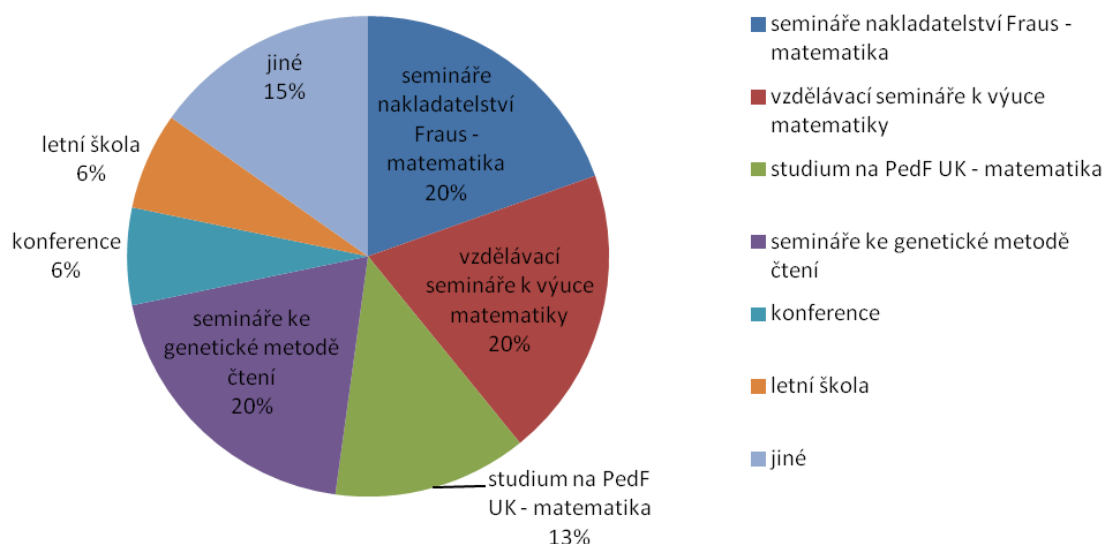


Zde se dostáváme k otázce dalšího vzdělávání učitelů, které by mělo být po celý profesní život naprostou samozřejmostí. Ze získaných dat je patrné, že tomu tak bohužel není ve všech případech, ačkoliv nadpoloviční většina dotázaných pedagogů. Téměř sedmdesát procent dotázaných se nějakého kurzu, přednášky, semináře zúčastnilo. Jednalo by se o docela vysoké číslo, kdybychom se neocitali na „horké půdě“ jiného pojetí matematiky a výuky čtení genetickou metodou, která je stále na školách spíš tolerovanou výjimkou. Čekala bych v těchto případech větší zájem pedagogů, protože když jdu novou cestou, neměla bych po ní kráčet sama a bez pomoci. Třetina respondentů neabsolvovala žádnou přednášku, seminář, kurz. Výzkum se sice nazabýval důvody, ale ty jsou všeobecně známé – problémy se zastupováním chybějícího učitele, nedostatek peněz na další vzdělávání učitelů, neochota vedení a i samotných učitelů, někdy možná také malá orientace ve velkém množství

nabízených seminářů. U těchto pedagogů, kteří nemají další zájem o vzdělávání, nebo u jejich nadřízených, se tak naplňuje přísloví „je mu bližší košile než kabát“ – staráme se hodně o zítřek a nedomýšlíme, co bude za rok, dva... Získaná data mi neumožňují vyhodnotit, zda se jedná o určité školy, které nedbají na profesní růst svých učitelů, nebo se spíš jedná o jednotlivé učitele, kteří z nějakého důvodu nestojí o další vzdělávání. Z patnácti učitelů, kteří odpověděli „ne“, jen třetina dodala, „ale rád/a bych“.

semináře nakladatelství Fraus - matematika			vzdělávací semináře k výuce matematiky	
9			9	
studium na PedF UK - matematika			semináře ke genetické metodě čtení	
6			9	
konference	letní škola	jiné		
3	3	7		

Vzdělávání



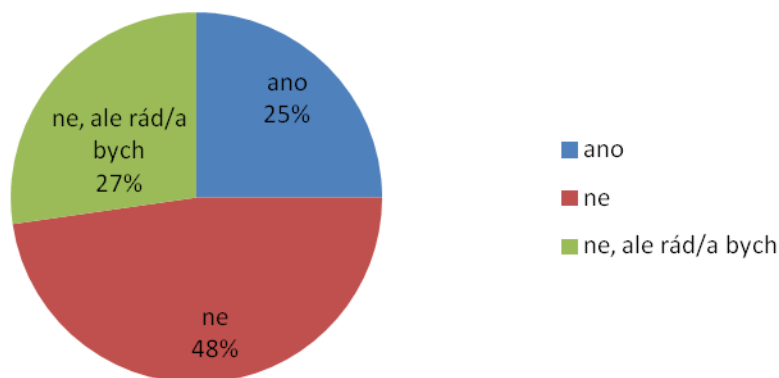
V tomto grafu si můžeme povšimnout rozložení jednotlivých absolvovaných kurzů, přednášek, seminářů, kterých se oslovení učitelé zúčastnili apod. Je zajímavé, že přes padesát procent respondentů uvedlo, že se nějakým způsobem vzdělávali právě v oblasti vyučování matematice, ať už v rámci studia na vysoké škole, kde uvádějí přímo hlavního autora koncepce Fraus matematiky prof. Hejného, nebo v rámci seminářů nakladatelství Fraus, které je z pochopitelných důvodů v této oblasti velmi aktivní, uvědomuje si své novátorství a tuto oblast v žádném případě nepodceňuje. Třetí velkou oblastí jsou semináře v rámci dalšího vzdělávání učitelů. Dvacet procent respondentů uvedlo, že absolvovali seminář ke genetické metodě čtení, což sice není velké procento, na druhou stranu výuka čtení genetickou metodou není tak inovativní a složitou

záležitostí jako matematika Fraus, a možná nevyžaduje tolik metodické podpory, funguje dobře i přenos mezi učiteli, kteří mají zájem a dlouhodobě si mezi sebou předávají zkušenosti. Zde uvádím některé doslovné odpovědi:

- „Didaktika matematiky na PedF UK vedená autory učebnic, vzdělávací kurzy k výuce matematiky prostřednictvím interaktivních tabulí pořádané nakladatelstvím Fraus.“
- „Začít spolu, RWCT.“
- „Praha - rozšiřující studium, Plzeň - jak začít v 1.třídě s genetickou metodou, Praha - jak začít v první třídě - Jitka Rubínová, Praha - Hejný, Jirotková - matematika nakl. Fraus.“
- „Konference Fraus, semináře paní učitelky Michnové a pana prof. Hejného.“
- „Zvyšování efektivity čtenářské gramotnosti při řešení slovních úloh.“

ano	ne	ne, ale rád/a bych
11	21	12

Absolvoval/a jste nějaké kurzy, které Vám pomohly ke kvalitnější komunikaci s rodiči?



Ze získaných odpovědí vyplývá, že pouhá čtvrtina respondentů se zúčastnila kurzu, přednášky apod., které jim pomohly ke kvalitnější komunikaci obecně, a tedy i s rodiči, což považuji za alarmující. Je dost možné, že vzdělávacích seminářů tohoto typu není mnoho – a těžko rozhodnout, zda není poptávka či naopak nabídka. A pouhá třetina z těch, kteří odpověděli ne, dodává „ale rád/a bych“. Buď tedy učitelé sami v této oblasti nepociťují hendikep, a tuto oblast podceňují, nebo si učitelé neuvědomují, že nevědí, což koresponduje s výsledky výzkumu, který cílil na spolupráci s rodinou dítěte v raném školním věku a který zřetelně ukazuje, že spolupráce s rodinou není pro mnohé učitele prioritou, ačkoli výzkumy opakovaně ukazují, že kvalitní komunikace a spolupráce s rodinou je jednou z podmínek efektivního učení. Jedná se pravděpodobně o důsledek dlouhé tradice autoritativního školství, kdy rodičům nebyla přiznána svoboda výběru školy, učitele, nediskutovalo se s nimi o vzdělávacím programu a neočekávala se aktivní spolupráce rodičů a pedagoga při výchově a vzdělávání dítěte

apod. Sice se i tenkrát doma potají reptalo, ale všechno se bralo jako fakt, který nejde změnit. Školská reforma poskytla prostor pro mnohé změny, ale lidé se mění pomalu, nevyužíváme naplno možností, svobody a odpovědnosti, které máme k dispozici.

vlastní sebevzdělávání a studium na fakultě	Respektovat a být respektován
1	1
do školy si zveme odborníky "zvenku"	Začít spolu
1	2
nevzpomínám si	přednáška Spolupráce s rodinou
5	1

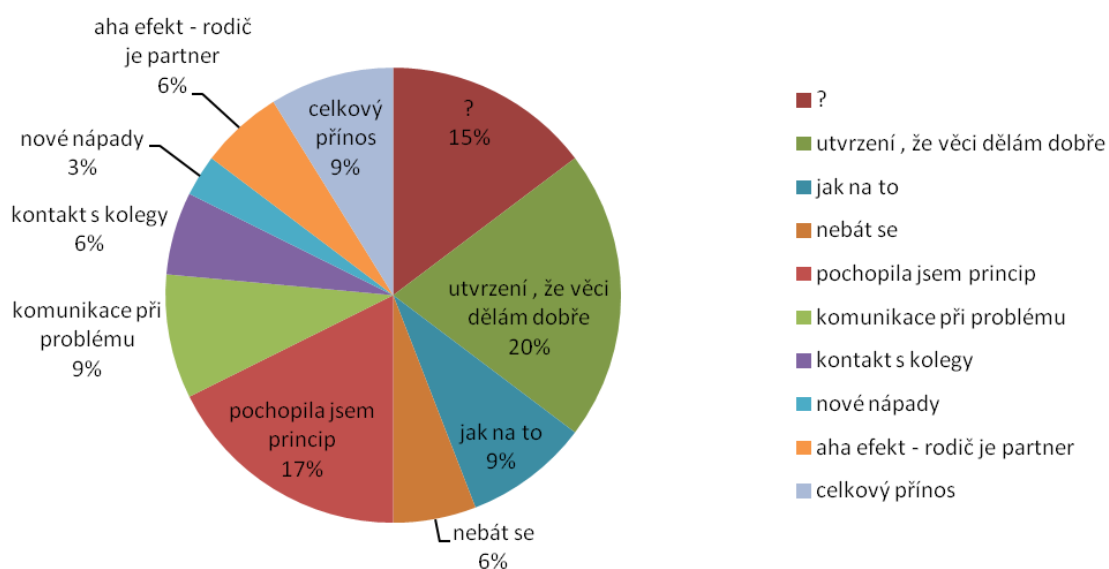


Povšimněme si vysokého procenta respondentů, kteří napsali „nevzpomínám si“. To může svědčit o tom, že této oblasti nepřikládají žádný zvláštní význam, čili její zkvalitnění nepovažují za speciální výzvu. Dva učitelé uvedli, že si odborníky zvou přímo do školy. Předpokládám, že seminář, přednáška apod. je koncipován pro celou sborovnu. Považuji to za dobrý a efektivní způsob dalšího vzdělávání, protože „doma není nikdo prorokem“. A tak někdy to, co se nám s dobrým úmyslem snaží říci ředitel, případně kolega, se míjí účinkem, autorita zvenčí na nás může mít vliv pozitivní. Někdy je to dobrá podpora učitelům, kteří se na škole se svým přístupem cítí být osamoceni, nedaří se jim kolegy získat na svou stranu a podpora zvenčí jim může výrazně pomoci. Základní škola v Kunraticích využívá autorit mimo školu i v případě vzdělávání rodičů, kdy si k některým kontroverznějším tématům (jiné pojetí matematiky nebo výuky jazyků) pozvou právě odborníky zvenčí. Pro rodiče je důležité vidět, že chystané změny

jsou v souladu s nejnovějšími poznatky z oblasti pedagogiky a psychologie, že nejde pouze o experiment či výmysl učitelů dané školy a že se tedy není čeho bát.

utvrzení, že věci dělám dobře	jak na to	nebát se	pochočila jsem princip
7	3	2	6
komunikace při problému	kontakt s kolegy		nové nápady
3	2		1
aha efekt - rodič je partner	celkový přínos		?
2	3		5

Přínos vzdělávacích akcí



Otázka, která zjišťovala, jak přínos vzdělávacích akcí vnímá učitel, přinesla velmi rozmanité odpovědi. Část otázky byla z pohledu některých respondentů neobvykle formulována („v jakých oblastech Vám kurzy apod. „otevřely oči“?), což vyvolalo otazníky v některých odpovědích. To mě vede k úvaze, zda učitelé formulaci skutečně neporozuměli, nebo pro některé z nich byla poněkud urážlivá. V jedné odpovědi doslova stálo „nepotřebuji oči více otevřít.“ Někteří učitelé možná mohli mít pocit, že je podceňuji, když si myslím, že existuje něco, co si dosud neuvědomovali nebo mohli najít něco, o čem neměli předtím ani tušení... Já osobně stále hledám další podněty pro svou práci a častokrát pro sebe objevím něco úplně nového – třeba jen tím, že na daný problém (třeba i všeobecně známý) nahlédnu z jiného úhlu, a proto mě reakce

překvapily. Sedm respondentů uvedlo, že pro ně bylo důležité zjištění, že jdou po dobré cestě. Mimo jiné se tak ukazuje, že ve škole třeba není nikdo natolik kompetentní a zároveň pro učitele důvěryhodný, aby mu dodal v tomto smyslu sebevědomí, a teprve názor odborníka zvenčí či možnost diskuse o problematice s kolegy z ostatních škol učitelům poskytne jistotu, že zvolili správný směr. Ti učitelé, kteří v předchozích otázkách vyjádřili, že si uvědomují důležitost spolupráce rodiči, úzce s nimi spolupracují a vzájemného kontaktu se nebojí, opakovaně uvádějí, že mají od rodičů pozitivní odezvu, z čehož podle mě vyplývá, že se pak musí cítit celkově jistěji. Některé zajímavé odpovědi uvádím v plném znění:

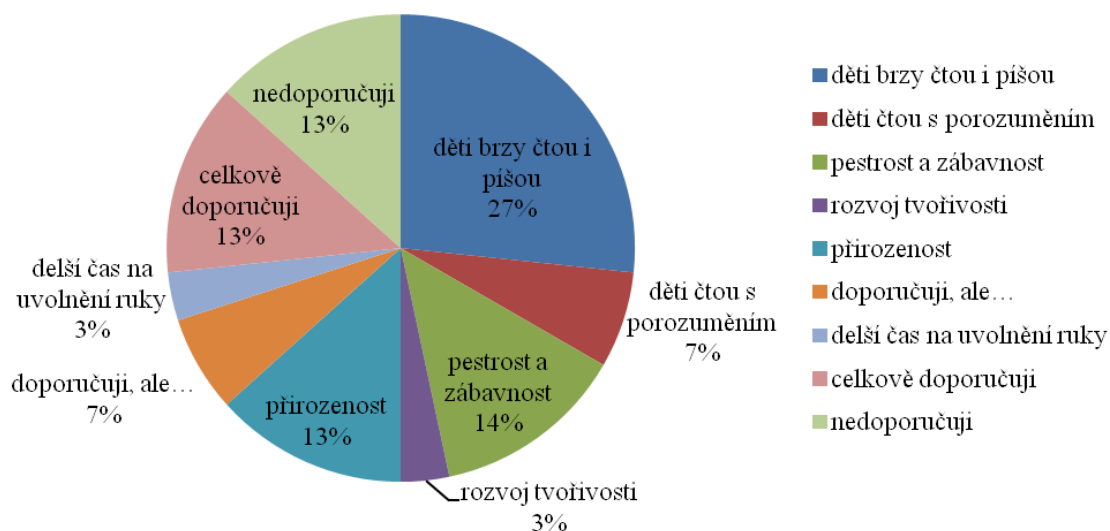
- „Jak na to, nebát se toho, přidat si i něco svého.“
- „Uvědomění si důležitosti porozumění textu hned od počátku čtení v 1. třídě. Partnerský vztah s rodiči a nutnost vysvětlování svých kroků ve vyučování.“
- „Pochopila jsem, proč je matematika "jiná", jaké to má důvody, co nesmím opomenout, co mám po kterém žákovi vyžadovat.“
- „Absolvovala jsem kurz "Jak učit matematiku podle nakladatelství Fraus". Učivo se mi zdálo velmi náročné a nejsem si jistá, zda by ho zvládli v té základní podobě všichni žáci, tedy i děti s SPU. Předpokladem výuky je dobře vybavená učebna s možností využití PC programů, které jsou moc pěkně připravené. Naše škola má ale pouze omezený počet interaktivních tabulí a denní stěhování se do jiné učebny by nebylo to pravé ořechové. Nevyužitím PC by určitě byla snížena efektivita práce. Pokud bych ale měla pro výuku vyhovující podmínky, určitě bych se výuce podle uvedeného nakladatelství nebránila.“
- „Pomohly mi při komunikaci s rodiči i při řešení různých problémů s rodiči i s dětmi.“
- „Kdo umí sčítat, odčítat ... ještě nemusí matematice rozumět.“
- „Empatie do potřeb a pocitů rodičů.“
- „Jsem studující, mám 28 let praxe ve školství a nové kurzy komunikace se k nám na Moravu dostávají zřídka. O nových poznatcích jsem informována svými vlastními dětmi z oboru pedagogiky a speciální pedagogiky z Prahy a Olomouce.“

- „Např. matematika v tom, že nejde jen o dosazování naučených vzorečků, ale o hlubší přemýšlení, vymýšlení vhodných strategií, možností apod.“
- „Přínosné je vidět, že se i mí kolegové často potýkají s řadou problémů jako já. Vědomí, že v tom nejsem sama. Přínosem je samozřejmě též nespočetná řada nových nápadů.“
- „Super byly kurzy RWCT - H. Košťálová a O. Hausenblas, letní škola Začít spolu a letní škola činnostního učení.“

8.6 Genetickou metodu čtení doporučuji, protože ...

děti brzy čtou i píšou	děti čtou s porozuměním	pestrost a zábavnost	rozvoj tvořivosti	
8	2	4	1	
přirozenost	doporučuji, ale...	delší čas na uvolnění ruky	celkově doporučuji	nedoporučuji
4	2	1	4	4

Důvody, proč ne/doporučuji genetickou metodu



Otázka zjišťovala, jestli a z jakých důvodů by učitelé doporučili či naopak nedoporučili výuku čtení genetickou metodou. . Třináct procent tuto metodu nedoporučuje, dalších sedm procent ji doporučuje s výhradami, ve kterých uvádějí, že pro děti s nějakou poruchou učení se nejedná o vhodnou metodu. Zároveň však učitelé dodávají, že vše je individuální. Škoda, že není asi aplikovatelné, aby se děti mohly učit číst každý takovou metodou, jaká by mu vyhovovala nejlépe. V doporučujících odpovědích učitelé oceňují především fakt, že děti brzy čtou i píšou. To je vlastně to, proč děti do školy chtějí chodit, na co se těší vají už ve školce, protože umět číst a psát je v jejich očích srozumitelná a potřebná činnost a již předškolák rozumí tomu, proč je dobré tyto činnosti zvládnout. Učitelé si tento fakt uvědomují a přirozeně na něm staví, zrovna tak jako na skutečnosti, že děti při vstupu do 1.třídy už pár písmenek znají – většinou se

umí alespoň podepsat. Fakt, že děti čtou od počátku s porozuměním, kupodivu zmiňují jen dva respondenti. Zřejmě rychlost čehokoli se v našem prostředí oceňuje především (více než kvalita procesu), což je zároveň také jedna z častých výhrad směrem k matematice Fraus – někteří zastávají názor, že děti potřebují více procvičovat spoje plus, mínus, krát a děleno (aby počítaly rychleji), jenže matematika Fraus naopak na rychlost (ve skutečnosti pouhé pamětní osvojení) vědomě a z dobrých důvodů rezignuje. V dalších důvodech pro výuku čtení genetickou metodou se respondenti zmiňují o přirozenosti metody což je určitě společný rys s matematikou Fraus, a o rozvoji tvořivosti, což souvisí právě s tím, že děti od prvopočátku mohou snadno zapisovat svoje myšlenky a poznatky hůlkovým písmem. Celý systém této výuky umožňuje hravý přístup. A kde je hra, bývá i tvořivost. Další odpovědi se zmiňují o pestrosti a zábavnosti. Domnívám se, že co je pestré a zábavné pro děti, bývá pro ně i smysluplné a právě proto také motivující. Jeden z dotázaných učitelů genetické metodě vyčítá, že je v ní upozaděno psaní a dítě to pak musí dohánět. Respondent má zřejmě na mysli psací písmo, které skutečně přichází na řadu později (většinou až po Vánocích). To však nemění nic na skutečnosti, že psát je možné od počátku, a to smysluplným způsobem, ve kterém dítě může samo tvořit vlastní texty a používat písmo jako skutečný komunikační prostředek, ačkoliv se nejedná o technicky zvládnuté spojované psací písmo. Tento respondent evidentně zaměňuje dovednost psát psacím písmem a schopnost se psaním vyjadřovat! Pouze dva respondenti si všímají možnosti aplikovat některé postupy RWCT od začátku výuky čtení touto metodou! Podívejme se blíže na některé odpovědi:

- „Genetickou metodu čtení bych doporučila. Je výhoda, že se děti nejdříve učí tiskací písmo, plynule přejdou na malé tiskací a teprve v druhé polovině školního roku píš psace. Mají delší čas na uvolnění ruky.“
- „Já doporučilas, je zábavná, nabízí pestrou škálu činností. Děti samy z brzkého čtení mají radost a to je pro ně velká motivace.“
- „Genetická metoda je přirozená metoda čtení, kdy žáci čtou již v průběhu prosince všechna písmenka a ke konci první třídy již mají přečteno několik knih (jak doma, tak i ve škole).“

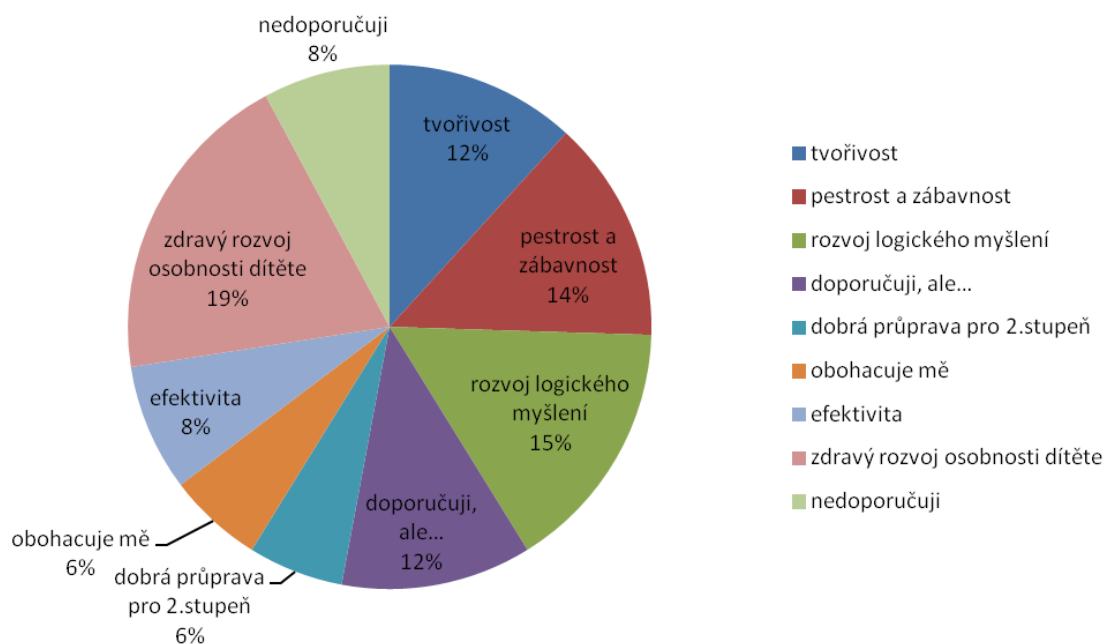
- „Přijde mi rovnocenná se slabikovou metodou, protože některým dětem vyhovuje více jedna, jinému ta druhá. Ve svém výsledku se naučí číst všichni podle svých schopností. U genetické metody je upozaděno psaní, které se musí pak více dohánět.“
- „Děti si dokáží rychleji přečíst zadání a pracovat tak s pracovními listy, které jsou pro malotřídní školu velkou oporou při práci se dvěma ročníky v jedné hodině. Žáci jsou rychleji při práci samostatnější.“
- „GM - doporučení z důvodu přirozenosti pro dítě, protože to poznává jednotlivá písmena již v předškolním věku a skládá je do slov, neučí se tedy nic "nového", také má možnost rychleji zapisovat své poznatky, zážitky apod. (nemusí čekat až do doby, kdy se naučí znát psací tvary písmen, používá hůlkové písmo, které také již částečně zná z předškolního období - zjištěno, že v průměru každé dítě umí přečíst a napsat při vstupu do školy 6 písmen abecedy).“
- „Děti velmi brzy čtou s porozuměním, ale také jsou schopny jednoduše zapsat své myšlenky. Díky této metodě je vyučování velmi pestré.“
- „Doporučila, neboť genetická metoda čtení vychází z přirozenosti. Děti přichází do 1. třídy a už umí velkou tiskací abecedu a tudíž nácvik čtení přichází naprosto plynule a přirozeně.“
- „Doporučila nejen pro děti - metoda je baví, je tvořivá, přináší rychle to, pro co děti do školy přišly - hned čtou, píšou atd....ale především bych ji doporučila učitelům. Nutí přemýšlet novými postupy a brání učiteli, aby ustrnul v zaběhaných kolejích. To je vždycky cesta zpátky.“
- „Genetickou metodu jsem začala učit, protože jsem potřebovala změnu. O její samospásnosti nejsem přesvědčena. Zkrátka v červnu všechny děti uměly číst. A to se mi "podařilo" :-)) i s anal.-synt.metodou. Ve třídě mám 6 středně těžkých a těžkých dyslektiků a dysortografiků. Což mi připadá hodně. Ale asi se nikdy nedozvím, jestli jsem jim k tomu třeba nepomohla genetickou metodou. Z poraden zaznívá, že pro dys je lepší A-S metoda.“
- „Doporučila bych ji. Líbí se mi, že prvňáčci brzy čtou a tím dříve cvičí čtení s porozuměním. Je to velmi motivující metoda.“

- „Výuka je zábavnější, činnostní, děti se učí "za pochodu“ a přitom mají pocit, že si hrají. Využívají motivujících metod kritického myšlení. Doporučuji.“
- „Cítím, že tato výuka je pro dítě velmi přirozenou činností, jak se naučit číst a psát. Ovšem z vlastní zkušenosti vím, že se mi tato metoda těžce aplikovala u dětí s nějakou vývojovou poruchou učení. Avšak opět platí pravidlo, že vše je individuální.“

8.7 Matematiku Fraus prof. Hejného a kol. doporučuji, protože...

tvořivost	pestrost a zábavnost	rozvoj logického myšlení	doporučuji, ale...	nedoporučuji
6	7	8	6	4
dobrá průprava pro 2.stupeň		obohacuje mě	efektivita	zdravý rozvoj osobnosti dítěte
3		3	4	10

Důvody, proč ne/doporučuji matematiku Fraus



Otázka zjišťuje, zda a z jakých důvodů učitel doporučuje či nedoporučuje výuku matematiky podle učebnic nakladatelství Fraus autorů Hejný, Jirotková, Slezáková, Michnová. Tuto matematiku nedoporučuje osm procent respondentů, s výhradami ji doporučuje dalších dvanáct procent. Celkově se tedy dostáváme na dvacet procent respondentů, kteří tuto metodu nepřijímají - stejně jako u genetické metody čtení, kde byl v podstatě jen obrácený poměr odpůrců (13 %) a příznivců s výhradami (7 %). Nejvíce byl v doporučujících odpovědích zmiňován aspekt, který bychom mohli souhrnně nazvat jako zdravý rozvoj osobnosti. Respondenti tedy oceňují a plně si uvědomují, že matematika Fraus nejen výrazně rozvíjí a kultivuje schopnost matematického myšlení, ale také podporuje celkový rozvoj osobnosti dítěte, který

zahrnuje i schopnost spolupráce, rozvoj pracovních kompetencí, kompetencí k učení či řešení problémů, vytrvalost apod. Toto považuje za další důkaz toho, o jak promyšlenou soustavu učebnic jde. Tři respondenti uvádějí, že toto pojetí matematiky pocítují jako přínosné nejen pro žáky, ale také pro sebe! Všimněme si, že respondenti si též uvědomují, že tento způsob vyučování matematice dává dobrý základ pro výuku matematiky v dalších ročnících, neboť promyšleně sleduje propedeutiku řady složitých a pro žáky obtížně pochopitelných matematických problémů, jak například vzhled do záporných čísel, zlomků, rovnic, jiné než desítkové soustavy, rozvoj prostorového vnímání a další. V odpovědích odmítajících tuto koncepci nalézáme výtky vůči tomu, že takové matematické úlohy jsou jen pro chytré nebo že děti nejsou zvyklé logicky myslet, a proto jim úlohy nejdou. Tuto výhradu považuji za obzvlášť výmluvnou a ve své podstatě alarmující – učitel tím vlastně říká, že rezignuje na to, aby děti ve škole logicky myslely. Nejde jim to, tak se spolehne na paměť a mechanické postupy. Respondenti doporučující toto pojetí s výhradami většinou píší, že je potřeba s dětmi ještě procvičovat zvlášť „sloupečky“ (čili mechanické počítání příkladů) a přidat vzorečky k výpočtům např. obsahů, obvodů či objemů v geometrii, což jde pochopitelně proti duchu celé této inovativní a do hloubky promyšlené koncepce. A zatímco někteří učitelé berou vše sportovně a s lehkostí napíší „občas musím doplnit příklady na +, -,“, jiní v absenci „sloupečků“ spatřují nepřekonatelnou překážku. Kromě toho není pravda, že by se ve „frausovském“ pojetí výuky matematiky početní operace (sčítání, odčítání apod.) neprocvičovaly v dostatečné míře, jen jsou zasazeny do smysluplného kontextu, který umožňuje nadaným žákům objevovat další souvislosti nutné pro hlubší porozumění matematice. Tento názor dobře ukazuje první z citovaných odpovědí. Podívejme se tedy na některé odpovědi podrobněji:

- „Vede žáky k tvořivému myšlení, podporuje k řešení úloh metodou pokus-omyl, pracuje s chybou jako s prostředkem k hlubšímu poznání problému, nedřiluje početní úkony prostřednictvím "sloupečků", ale díky zajímavým úlohám, v nichž žáci dojdou ke správnému výsledku až po mnohém počítání, jednotlivá prostředí jsou přirozenou propedeutikou pro učivo vyšších ročníků, žáci nevzdávají řešení úloh, pokud se jim zdají obtížné, ale pokouší se přijít úloze na kloub, většina žáků prohlašuje výuku matematiky za zábavnou, rodiče hodnotí výuku kladně, chválí rozvoj logického myšlení.“

- „Matematiku nakladatelství Fraus bych rozhodně doporučila, protože její obsah učí děti jinak myslet, jejich vhléd do světa čísel je diametrálně odlišný od toho, jaký si mohli zažít jejich rodiče a většina učitelů. I můj pohled na matematiku se změnil☺.“
- „Matematika u dětí rozvíjí velmi dobře logické myšlení, učí děti přemýšlet (někdy i nás), pracovat s chybou. Práce s touto matematikou děti baví, každé matematické prostředí v této učebnici má své opodstatnění v přípravě pro 2. stupeň, hodiny jsou pestřejší než při běžné matematice.“
- „Frausovskou matematiku bych doporučila, protože se děti učí logicky uvažovat nenásilnou a zajímavou formou. Určitě tu není dané a zakázané přidat si tam své nápady nebo něco z té "původní" matematiky.“
- „Chytré děti obohatí, pěťkaři zůstanou pěťkaři.“
- „Matematika Fraus není pro každého učitele, znamená obrácení pojetí matematiky jak z hlediska učitele, tak z hlediska toho, jak jsme byli matematice vyučováni my. Doporučuji k této učebnici používat ještě další materiály, např. pro domácí procvičování či úkoly, rodiče si často neví rady s tím, jak mají dítěti pomáhat, pokud je nemocné.“
- „Matematiku prof. Hejného rozhodně doporučuji. Metoda kultivuje nejen matematické myšlení žáka, ale i rozvoj jeho osobnosti a kvalitnější připravenost pro život. Děti se učí matematice s radostí, s elánem, jsou motivované k dalšímu vzdělávání. Zároveň metoda rozvíjí i učitele. A to jak v oblasti matematické, tak v oblasti uvažování o vzdělávání matematice a v rovině metod a forem práce konkrétních hodin.“
- „Matematiku bych doporučila všem, kdo mají chuť zkusit něco nového a odvahu odpoutat se od zažitého. Výsledky jsou rozhodně vidět. Dětem se matematika líbí, úspěchy jsou vidět v soutěžích.“
- „Matematiku bych doporučila. Je sice neobvyklá, ale děti moc baví, pomáhá jim rozvíjet logiku, přicházet na různé souvislosti a zákonitosti atd.“
- „Doporučila bych, ale v kombinaci s důkladným procvičováním základních početních operací, které mnohdy chybí k řešení logických úloh.“
- „Děti baví, dosahují velmi dobrých výsledků.“

- „Je mnohem zajímavější, je fajn prožívat s dětmi radost z objevování, je fajn vidět, že matematika přestává být strašákem ve školním rozvrhu a že se děti na hodiny těší.“
- „Fraus - vytvoří matematické představy v 1.třídě tam, kde ještě nejsou plně rozvinuté. Podporuje logické myšlení, samostatnost, spolupráci.“
- „Doporučila bych pro bystřejší děti k rozvoji jejich matematických dovedností. Protože jsem neabsolvovala žádný metodický kurz k matematice, neumím asi zcela docenit nabízené materiály. Pro plno dětí je tato matematika těžká - nejsou zvyklé logicky uvažovat a velice těžko se k tomu dopracovávají. Navíc se hodně úloh musí řešit frontálně, takže hodně dětí jen opisuje, co bystřejší vyřešily. Matematika je to ale zábavná - pro chytré určitě.“
- „Frausovskou matematiku bych doporučila částečně, tzn. střídavě s ostatními možnostmi výuky, neboť si myslím, že je důležité umět klasické způsoby matematických operací apod.“
- „Škola se stala partnerskou školou nakladatelství Fraus. Upřímně nejsem z toho nadšená. V učebnicích jsou faktické i formální chyby. Neshledávám v těchto metodách práce převratné změny a posuny ve výuce. Hodně záleží na skladbě žáků ve třídě.“
- **„Matematiku Fraus bych doporučila protože: rozvíjí to nejdůležitější v dnešní rychle se měnící společnosti - aktivní myšlení (dětem i učiteli, který nemůže ustrnout), výuka je velmi rychle "efektivní", pomáhá pokládat pevný základ zdravé osobnosti dítěte a spolupráci dětí navzájem na úkor soutěživosti, nutí ke spolupráci i "většinu" rodičů (jsou nuceni si s dětmi sednout a zkoumat, jak že se to počítá).“**
- „Doporučila, protože učí děti myslet a vyrovnávat se s problémy.“
- „Nedoporučila.“
- „Ne, nepřijde mi to jako adekvátní metoda.“
- „Matematika se mi zatím moc líbí (jsem v 1. tř.), občas musím doplnit klasickými příklady na +, -.“
- „M - doporučila, poznávám jiný rozměr vyučování, který i přes svou náročnost na přípravu je pro mě obohacující.“

- „Škola je v Praze 10, přibližně před 2 roky běžel v Praze "kurz", který myslím vedl i pan Hejný, který přibližoval práci s matematickými prostředími, které jsou ve Fraus učebnicích. Toho se někteří nadšení učitele v naší škole zúčastnili - zde získali jakousi motivaci - jiný úhel pohledu na výuku matematiky a také se přestali bát jít do toho, i když zrovna v matematice nevynikají. To, co získali na kurzech, pak v rozhovorech šířili dál ve škole. Někteří se chytli, jiní ne, ale již nyní se ukazuje, že ve třídách, kde se Fraus neučí, je "to" horší. Horší je třeba i kázeň, neboť Fraus matematika děti strašně rychle vtáhne a baví, hodiny jsou jakoby velmi "živé" (živé je samozřejmě myšlení dětí), aniž by se učitel musel "výrazně snažit".“

Závěr

Jedním z cílů teoretické části mé diplomové práce bylo zmapovat východiska, možnosti a důvody pro spolupráci školy a rodiny. Přestože se jedná o téma, které se dostává stále více do popředí zájmu odborné i rodičovské veřejnosti, nebylo jednoduché jej uchopit.

Zdá se, že i ti učitelé, kteří si význam spolupráce mezi školou a rodinou uvědomují, pociťují v této oblasti svoji nepřipravenost. Proto jsem se zaměřila na možné příčiny jisté odtažitosti mezi školou, zastoupenou učiteli, a rodinou, kterou většinou reprezentují rodiče žáka. Při uvědomění si příčin vzájemné nedůvěry a opatrnosti v navazování kontaktů je možné, že dojde k symbolickému smíření a obě strany budou pozorněji naslouchat druhé straně. Zaměřila jsem se nejen na konkrétní formy možné spolupráce, které se mohou stát inspirací pro váhající nebo tápající učitele, ale i na širší souvislosti ve smyslu partnerství školy a rodiny jako příkladu jedné z možností budování občanské společnosti.

Jedním z podstatných důvodů, které hovoří ve prospěch vzájemného naslouchání a společné práce, je zavádění inovativních prvků do výuky. Rodiče potřebují změnám rozumět. Proč je dobré změnit pojetí výuky ve smyslu konstruktivismu, ukazují na mnoha příkladech. Můj předpoklad, že učitelé, kteří aktivně vyhledávají a do výuky zařazují inovativní prvky (pro účely této práce koncepci matematiky Fraus a výuku prvopočátečního čtení genetickou metodou), budou také přikládat zvýšenou pozornost komunikaci a spolupráci s rodiči, se potvrdil pouze částečně. V tomto smyslu je třeba zvážit, zda tyto školy vlastně můžeme nazvat inovativními, protože jedním ze znaků inovativních škol je právě kvalita spolupráce s rodiči.

Je třeba rozlišovat, zda se s inovativním prvkem ve výuce učitel ztotožňuje - pak také většinou vyhledává efektivní cesty ke spolupráci s rodiči, nebo zda učitel inovativní prvek do výuky zařadil po příkazu "shora" - v těchto případech se učitelé obvykle ani nesnaží komunikovat s rodinou. I když odhlédneme od tohoto faktu, množství učitelů, kteří vnímají přínos uvedených metod a koncepcí pozitivně, a přesto s rodinou spolupracují spíš jen formálně, je zarážející. Podle mě existují v zásadě dvě

možné příčiny tohoto stavu – buď učitelé zatím plně nedoceňují význam spolupráce, nebo jsou bariéry mezi školou a rodinou tak velké, že není snadné je překonat.

Největší přínos své práce spatřuji ve sběru, utřídění a analýze autentických odpovědí respondentů, kteří se dělí o své pedagogické zkušenosti a názory, týkající se obou dvou hlavních oblastí diplomové práce – spolupráce školy s rodinou a možností konstruktivistického pojetí výuky, které jsou o to větší, pokud škola s rodinou spolupracuje. Kdo z učitelů hledá na své cestě povzbuzení a inspiraci, najde ji přinejmenším v praktické části diplomové práce.

Literatura a další prameny

BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-035-9.

ČERNÁ, K. HAVEL, J. GRÝCOVÁ, M. *Už čteme a píšeme sami: Český jazyk 1 Genetická metoda: učebnice pro 1. ročník*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2012. ISBN 978-80-7238-197-5.

ČERNÝ, K. *Vzdělanostní společnost po česku? : rozhovory o životě a škole pro 21. století*. Praha: nakladatelství Lidové noviny, 2009. ISBN 978-80-7106-582-1.

DACEY, J.S. LENNON, K.H. *Kreativita*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-903-9

FEŘTEK, T. *Rodiče vítáni: Praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. Praha: Yinachi s. r. o., 2011. ISBN 978-80-904735-2-2.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HAVLÍNOVÁ, M.(Ed.). KOPŘIVA, P. MAYER, I. VILDOVÁ, Z. a kol. *Program podpory zdraví ve škole: Rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.

HEJNÝ, M.: *Chyba jako prvek edukační strategie učitele*. In Hejný, M., Novotná, J., Stehlíková, N. (ed.): *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky*, Praha: PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-189-3.

HEJNÝ, M. JIROTKOVÁ, D. SLEZÁKOVÁ–KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Matematika pro 2. ročník základní školy: pracovní učebnice*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-769-4.

HEJNÝ, M. JIROTKOVÁ, D. SLEZÁKOVÁ–KRATOCHVÍLOVÁ, J. MICHNOVÁ, J. *Matematika pro 3. ročník základní škol: příručka učitele*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-827-1.

HEJNÝ, M., KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-581-4.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3

- KARGEROVÁ, J. KREJČOVÁ, V. MAŇOUROVÁ, Z. SOBOLOVÁ, R. ŠKARDOVÁ, M. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: Step by step Česká republika, o. s., 2011.
- KASÍKOVÁ, H. STRAKOVÁ, J. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.
- KELLER, J. *Soumrak sociálního státu*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7419017-9
- KOMENSKÝ, J.A. *Didaktika analytická*. Brno: Tvořivá škola, 2004. ISBN 80-903397-1-9.
- KOMENSKÝ, J.A. *Počátkové čtení a psaní*. Praha: Státní nakladatelství, 1946.
- KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem 1. třídou: Rady pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2038.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8
- MASARYK, T.G. *O škole a vzdělávání*. Praha: Stát. ped. nakl., 1990. ISBN 80-04-25554-X.
- MOŽNÝ, I. *Česká společnost: Nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-624-1.
- NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. Vydavatel neuveden. ISBN 978-80-901873-9-9.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- RABUŠICOVÁ, M. ŠEĐOVÁ, K. TRNKOVÁ, K. ČIHÁČEK, V. *Škola a /versus/ rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SPIPKOVÁ, V. (Ed.) a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

STEHLÍKOVÁ, N.: *Konstruktivistické přístupy k vyučování matematice*. In Hejný, M., Novotná, J., Stehlíková, N. (Eds.): *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky*. Praha: PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-189-3.

TOMKOVÁ, A. Využití programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ pro rozvoj čtenářství v primární škole. In WILDOVÁ, R. (Ed.). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-103-6.

TOMKOVÁ, A. SPILKOVÁ, V. PÍŠOVÁ, M. MAZÁČOVÁ, N. KRČMÁŘOVÁ, T. KOSTKOVÁ, K. KARGEROVÁ, J. *Rámec profesních kvalit učitele : Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-64-4.

TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. ISBN 80-238-4203-X.

WAGNEROVÁ, J. Genetická metoda a její využití v praxi. In WILDOVÁ, R. (Ed.). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-103-6.

WAGNEROVÁ, J. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: Západočeská Univerzita, 1996. ISBN 80-7082-309-7.

WAGNEROVÁ, J. *Učíme se číst*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-7235-308-X.

WALTEROVÁ, E. ČERNÝ, K. GREGER, D. CHVÁL, M: *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1.

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-071-5.

Elektronické zdroje

<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/exkluzivne-na-ct24/osobnosti-na-ct24/170564-ucitelstvi-je-svuj-svet-rika-ondrej-hausenblas/>, citováno 25.10.2012

<http://www.eduin.cz/category/o-nas/>

www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6540&PHPSESSID, citováno 5.9.2012

http://cs.wikipedia.org/wiki/Mot%C3%BDl%C3%AD_efekt, citováno 20.11.2012

Přílohy

Příloha č. 1 - Dotazník